

Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Torres,
Bruno Dionísio e Pedro Abrantes
(organizadores)

A EDUCAÇÃO NA EUROPA DO SUL

Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos

LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA DEL SUR

Constricciones y Desafíos en Tiempos Inciertos



I.^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação
I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación

Comissão Científica | Comité Científico

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho
Ana Matias Diogo, Universidade dos Açores
Enrique Martín Criado, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Francesc Jesús Hernández i Dobon, Universidad de Valencia
Helena Costa Araújo, FPCE, Universidade do Porto
João Miguel Teixeira Lopes, FL, Universidade do Porto
João Sebastião, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Lola Frutos Balibrea, Universidad de Murcia
María Fernández Mellizo-Soto, Universidad Complutense de Madrid
Maria Manuel Vieira, ICS, Universidade de Lisboa
Pedro Silva, ECECS, Instituto Politécnico de Leiria

Comissão Organizadora | Comité Organizador

Bruno Dionísio, CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa
João Feijão, CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa
Jorge García Marín, Universidad de Santiago de Compostela
Juan Carlos Solano Lucas, Universidad de Murcia
Leonor Lima Torres, IE, Universidade do Minho
Mariana Gaio Alves, FCT, Universidade Nova de Lisboa
Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid
Pedro Abrantes, Universidade Aberta, Lisboa
Rafael Egido Pérez, consultor

A Educação na Europa do Sul | La Educación en la Europa del Sur

Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos |
Constricciones y Desafíos en Tiempos Inciertos

© Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Torres, Bruno Dionísio
e Pedro Abrantes (orgs.), 2016

Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Torres, Bruno Dionísio e Pedro Abrantes (orgs.)
A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos
La Educación en la Europa del Sur. Constricciones y Desafíos en Tiempos Inciertos

Primeira edição: janeiro de 2016

ISBN: 978-989-678-412-6

em repositório: <http://www.aps.pt/index.php?area=302>

Composição (em caracteres Palatino Linotype, corpo 11, formato eletrónico)

Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso

Capa: Lina Cardoso

Contactos: educacao@aps.pt

Índice

Índice de figuras e quadros	xiii

INTRODUÇÃO

A Sociologia da Educação na Península Ibérica: Constrangimentos e desafios	xxiii
<i>Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Torres, Bruno Dionísio e Pedro Abrantes</i>	

La Sociología de la Educación en la Península Ibérica: Constricciones y desafíos	xxxiii
<i>Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Torres, Bruno Dionísio e Pedro Abrantes</i>	

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Mal-estar na educação. O declínio do humanismo	1
<i>Luís Manuel A. V. Bernardo</i>	

SESSÕES VIRTUAIS

1	Miradas en torno a las prácticas innovadoras de un grupo de escuelas de educación obligatoria	17
<i>Esther Pérez Edo</i>		
2	A educação como instrumento de reconstrução da cooperação. O idioma como veículo intermediário	41
<i>Graça Viegas</i>		
3	La validación del aprendizaje no formal e informal en la Región de Murcia. Propuesta metodológica de estudio del procedimiento	63
<i>Manuel Madrid García, Juan Carlos Solano Lucas, Pedro Baños Páez e Juan Benito Martínez</i>		
4	A democracia participada e a nova gestão pública. Dilema atual	73
<i>Isabel Cristina de Oliveira Ramos</i>		

5	Effectiveness and efficiency as relevant elements when measuring Spanish teachers' performance	91
	<i>Lopez-Agudo, Luis Alejandro, Marcenaro-Gutierrez e Oscar David</i>	
6	El desarrollo profesional del profesorado ecuatoriano en el marco de reforma de política educativa. Recomposiciones de trabajo y de la profesión docente	111
	<i>Imelda Lligüicota Salto</i>	
7	Sobre la escuela y la comunidad en áreas rurales. El caso de la comarca del Campo de Cartagena, Región de Murcia, España	127
	<i>Carmen M. Cerdá Mondéjar</i>	
8	De la cuna al pupitre: crianza, apego y educación infantil. From the cradle to the school desk: upbringing, attachment and early childhood education	143
	<i>Daniel Gabaldón Estevan, Kadri Täht, Arantxa Grau Muñoz</i>	
9	Aprender sem idade	155
	<i>Luísa Maria Serrano de Carvalho e Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira</i>	
10	A Universidade e os desafios da profissão académica em Portugal e Espanha. Vozes vividas, vozes sentidas em tempos de crise	177
	<i>Carla Galego</i>	
SIMPÓSIO I Crise, austeridade e educação: análise das consequências e antecipação de alternativas		
	A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e desafios em tempos incertos	199
	<i>Ana Benavente (coordenadora do simpósio)</i>	
11	Crise, austeridade e a (des)construção da escola democrática	201
	<i>Sandra Queiroz</i>	
12	La escuela anticipada. La tarea por hacer	217
	<i>José Beltrán Llavador</i>	
SIMPÓSIO IV Educação ao longo da vida e sociedade do conhecimento <i>Organiza: Rosário Mauritti (CIES-IUL)</i>		
13	A educação ao longo da vida na perspectiva do envelhecimento ativo. Novos desafios, novas oportunidades para as estruturas de educação-formação	239
	<i>Cláudia Teixeira Gomes e Rosário Mauritti</i>	

SIMPÓSIO V | Orientación educativa y profesional*Organiza: Sonsoles San Roman (UAMadrid)*

- 14 La orientación educativa y profesional. Una visión desde las Consejerías de educación del Estado español 261**
Mar Venegas, Ana Irene del Valle, Elisa Usategui, Carlos Vecina e Sonsoles San Román
- 15 Determinantes de la orientación educativa-profesional en escolares de enseñanza obligatoria y condicionantes socioeconómicos del entorno. Un estudio por Comunidades Autónomas y Unidades Territoriales del Estado español 287**
Leopoldo Cabrera, Francesc J. Hernández, Alicia Villar e Lola Frutos
- 16 Análisis de las dinámicas de institucionalización de la orientación educativa y profesional en las Comunidades Autónomas entre los años 2006-2014 307**
David Doncel Abad
- 17 Las representaciones sociales en la concepción del profesorado sobre los factores que condicionan el resultado de su función educativa. Social representations in the conception of teachers about the factors that determine the effect of their educational role 319**
Carlos Vecina Merchante e Sonsoles San Román Gago

SIMPÓSIO VI | Os impactos da lógica mercantil na formação em Serviço Social: as particularidades entre Portugal, Espanha e Brasil*Organiza: Alcina Martins (ISMT, Coimbra)*

- 18 Regressividade no serviço social português. Impactos de Bolonha e da austeridade na formação e no trabalho 335**
Alcina Martins e Maria Rosa Tomé
- 19 Nuevos desafíos para la consolidación de un marco universitario en el sistema español. La formación en trabajo social tras la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado en 2010 por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio — nuevas ordenanzas universitarias 357**
Marinêz de Oliveira Xavier, Fernanda Caro Blanco e María Antonia Carbonero Gamundi

SIMPÓSIO VII | Familias y escuelas: la participación*Organiza: Jordi Garreta (ULleida)*

- 20 Las actitudes del profesorado hacia la participación de las familias en la escuela obligatoria professorship attitudes towards families participation in compulsory school: between necessity and mistrust .. 369**
Joaquín Giró Miranda e Sergio Andrés Cabello

21	Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela	387
	<i>Jordi Garreta Bochaca</i>	
22	Cauces y límites de participación de los equipos directivos en su relación con las familias	397
	<i>Sergio Andrés Cabello e Joaquín Giró Miranda</i>	
23	Las tecnologías de la información y la comunicación como nuevos medios de comunicación entre familias y escuelas	413
	<i>Mònica Macià Bordalba</i>	
24	Los centros escolares. Barreras, oportunidades y retos para las familias de origen minoritario	425
	<i>Núria Llevot y Olga Bernad</i>	

COMUNICAÇÕES PRESENCIAIS

Políticas Educativas na Europa do Sul | Políticas Educativas en La Europa del Sur

25	Modos de reconfiguração da acção pública na sociedade portuguesa. Tensões, contradições e ambivalências na apropriação das políticas públicas de educação de adultos	445
	<i>João Eduardo Martins</i>	
26	La recontextualización diferencial o de cómo las políticas de inserción tienen un carácter centralizado	457
	<i>Miriam Abiétar López, Almudena A. Navas Saurin e Fernando Marhuenda Fluixá</i>	
27	¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas?	473
	<i>Rafael Feito Alonso</i>	
28	Políticas educativas e lógicas de liderança para a melhoria da escola	483
	<i>Ana Maria Simões</i>	
29	The “education quality” policies in Southern Europe and its impacts over teachers’ and students’ lives	499
	<i>Pedro Abrantes, Sofia Amândio, Susana Martins, João Sebastião e Rafael Feito Alonso</i>	
30	Impacto y valoración de las políticas de reducción del fracaso basadas en el refuerzo educativo. El caso del Programa de Éxito Educativo de Castilla y León	519
	<i>José Miguel Gutiérrez Pequeño e Fco. Javier Gómez González</i>	

31	Contributos da Sociologia para o planeamento em educação. O caso da Carta Educativa de Vila Franca de Xira	535
	<i>Luís Capucha e Elisa Alves</i>	
Escolarização, resultados e desigualdades sociais Escolarización, resultados y desigualdades		
32	Alumnado de nacionalidad extranjera, resultados académicos y desigualdad social	549
	<i>Carmen Nieves Pérez Sánchez, Moisés Betancort Montesinos e Leopoldo Cabrera Rodríguez</i>	
33	Trayectorias, abandonos y cambios de estudios universitarios. Elaboración de un barómetro a partir de una investigación cuantitativa	559
	<i>Alicia Villar Aguilés, Rafael García Ros e Francesc Jesús Hernández i Dobon</i>	
34	Factores de atracción y expulsión como condicionantes de la voluntad de abandono escolar. Análisis empírico del caso de Castilla y León (España)	573
	<i>Fco. Javier Gómez González e José Miguel Gutiérrez Pequeño</i>	
35	Eligiendo el futuro. Las influencias familiares, escolares e individuales en la construcción de expectativas	585
	<i>Helena Troiano, Lidia Daza, Marina Elias, Sandra Fachelli, Mijail Figueroa, Maribel García, Rafael Merino, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents e Ona Valls</i>	
36	Insucesso e abandono escolar precoce. Algumas perspetivas para a prevenção	599
	<i>Cristina Gomes da Silva e Jorge Pinto</i>	
37	Escalando o pódio. A performatividade académica no ensino secundário	615
	<i>Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares</i>	
38	La actitud del alumnado frente a la escuela	641
	<i>Valls, Sánchez-Gelabert, Troiano</i>	
Educação, Formação e Trabalho		
39	Educación, empleo y políticas de formación. Tendencias entre los jóvenes españoles	657
	<i>Esperanza Roquero García</i>	
40	Educación, formación y trabajo. Las complejas formas de conciliación	673
	<i>Adriana Valéria Santos Diniz</i>	

41	Tradição, modernidade e crise nas transições para o mundo do trabalho. Persistências e transformações entre os jovens açorianos	689
	<i>Fernando Diogo, Osvaldo Silva e Ana Cristina Palos</i>	
42	La formación de maestros autónomos y críticos. Una aportación metodológica	713
	<i>Carlos Campo Sánchez</i>	
43	La competencia de “espíritu emprendedor” en el sistema educativo andaluz. Una aproximación crítica	721
	<i>Araceli López Calvo, Lourdes López Calvo e Jaime Aja Valle</i>	
44	Jovens em incerteza. Percursos profissionais e perfis de escolarização	741
	<i>Ana Cristina Palos, Osvaldo Silva e Fernando Diogo</i>	
45	Acesso à formação profissional e espaço de oportunidade. Um estudo na Região Autónoma dos Açores	761
	<i>Rolando Lalanda-Gonçalves, Suzana Nunes Caldeira e Osvaldo Silva</i>	
46	Relaciones entre centros de FP y empresas. Un estudio desde la perspectiva de los sistemas de innovación	779
	<i>Beatriz Otero, Mikel Olazarán, Cristina Lavía e Eneka Albizu</i>	
47	Caminos a elegir. Una investigación longitudinal sobre itinerarios formativos desde la secundaria a la educación superior	787
	<i>Elena Giménez , Vicent Horcas, Alicia Villar, Joan Carles Bernad, Sandra Obiol e Ignacio Martínez</i>	
Educação ao longo da vida e sociedade do conhecimento Educación a lo largo de la vida y sociedad del conocimiento		
48	Educação de adultos, ensino superior e sucesso escolar	807
	<i>Emília Maria da Trindade Prestes</i>	
49	Transições entre universidade e trabalho num contexto de educação ao longo da vida. O caso dos diplomados da UNL	831
	<i>Mariana Gaio Alves e Sílvia Castro Cardoso</i>	
50	Aprendizaje por competencias transversales y su impacto en las transferencias de ciudadanía y empleabilidad. Estudio de caso en la Universidad de Barcelona	853
	<i>Cristian Aranguiz Salazar</i>	
51	Das margens para um lugar de maior destaque. Derivas na estratégia política da União Europeia para a educação de adultos	879
	<i>Paula Guimarães, Natália Alves e Cármen Cavaco</i>	

- 52 **As contribuições da Educomunicação e da linguagem radiofonia para a Educação Infantil** 893
Tarcineide Mesquita
- 53 **Aprender a aprender no entardecer da vida. O retorno à universidade na promoção do envelhecimento ativo** 913
Licínio Manuel Vicente Tomás

Educação, Infância e Juventude

- 54 **La influencia del nivel educativo materno en la participación política juvenil en las elecciones generales españolas. The influence of mother's education level in youth political participation in Spanish's general elections** 939
Lola Frutos Balibrea e Laura Lobato Escudero
- 55 **Os exames do 4º ano na blogosfera. Concepções sobre escola, crianças e dinâmicas familiares** 963
Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo e Manuela Ferreira
- 56 **É possível usar a pedagogia na educação sexual? A qualificação política professoral das sexualidades e dos afetos em questão** 985
José Manuel Resende, David Beirante e Luís Gouveia

Escolas, Famílias e Comunidades

- 57 **La comunidad de rumanos en España. Estudio de caso: la situación de los alumnos y estudiantes rumanos que se encuentran en España** 1007
Cristina Ilie Goga e Andreea Mihaela Nită
- 58 **A cultura de agrupamento e a transição entre os ensinos pré-escolar e primário em Portugal. School culture and transition between kindergarten and first year of primary school** 1029
Joana Maria Bettencourt Pacheco de Castro e José Manuel Matos

Recomposições do trabalho e da profissão docente | Recomposiciones del trabajo y de la profesión docente

- 59 **Dilemas e controvérsias no mandato e licença profissional. O programa de justiça escolar em questão** 1035
José Manuel Resende, Luís Gouveia e David Beirante
- 60 **Implicaciones de la Gobernanza Universitaria en la formación del profesorado de educación superior en España** 1055
Silvia Contreras Molinaro

61	A meritocracia e a avaliação do desempenho no ensino superior. Da revisão dos estatutos de carreira docente às políticas de austeridade — a perspetiva das organizações sindicais	1069
	<i>Mara Vicente e Alan Stoleroff</i>	
62	O Universo formativo e laboral da profissão docente em Portugal na atualidade. Uma abordagem aos dados estatísticos e aos discursos dos atores	1091
	<i>Liliana Pascueiro</i>	
63	La formación en valores del aprendiz de docente desde la mirada de su profesorado. The ethical education of trainee teachers from the standpoint of their teaching staff	1117
	<i>Ana Irene del Valle Loroño e Elisa Usategui Basozabal</i>	
64	A Sociologia da Educação na formação inicial de professores. Modos de abordagem do conhecimento curricular	1137
	<i>Sílvia de Almeida</i>	
A Instituição Escolar num contexto global e digital		
65	Más allá de la tecnología del centro educativo. La influencia del entorno escolar en la competencia digital de los estudiantes españoles	1153
	<i>María Fernández-Mellizo e Dulce Manzano</i>	
66	Políticas de inserção de tecnologias digitais nas escolas brasileiras. O modelo “um computador por aluno” em discussão	1183
	<i>Viviane Grimm e Geovana Mendonça Lunardi Mendes</i>	
Organizações, Cidadania e Liderança		
67	Más allá de la educación para la salud, formación entre iguales y accesibilidad a los servicios sanitarios de población búlgara en Xàtiva (València)	1201
	<i>Arantxa Grau-Muñoz, Mireia Ferri Sanz, Antonio Santos Ortega e Jorge Garcés Ferrer</i>	

Índice de figuras e quadros

Figuras

2.1	Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura	51
3.1	Participación en el PREAR para la cualificación de ASSI en la Región de Murcia (Nº Candidatos en Convocatoria 2010)	68
3.2	Participación en el PREAR para la cualificación de ASSD en la Región de Murcia (Nº Candidatos en Convocatoria 2010)	68
3.3	Participación en el PREAR para la cualificación de E.I. en la Región de Murcia (Nº Candidatos en Convocatoria 2010)	70
6.1	Nivel zonal proyectada	124
8.1	Prácticas de crianza reportadas por las familias para cada hija/o	147
8.2	Bajas y permisos parentales por cada hija/o	147
8.3	Modelos de crianza y permisos parentales por cada hija/o	152
13.1	Estudantes +50 da FLUL (2013/14)	253
13.2	Relações de sociabilidade	256
13.3	Tipologias de Participação Social e Comunitária	257
15.1	Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, por sexo y Comunidades Autónomas. 2013.	300
15.2	Evolución de la distribución porcentual de las personas que abandonan de forma temprana la educación y la formación según estudios de la madre. 2010 y 2013.	302
17.1	Triada discursiva y representaciones en el discurso docente	323
23.1	Enfoques funcionales que puede adoptar el uso de las TIC en la relación familia-escuela	416
23.2	Funciones que desarrollan las páginas web y los blogs dentro de su enfoque informativo de las TIC	418

26.1	Grupos de agentes en la Modernización Conservadora	459
26.2	Tecnologías en la Modernización Conservadora	460
26.3	Modelado de las identidades pedagógica	461
28.1	Regulamentação burocrática e pós-burocrática	488
28.2	Tarefas de uma liderança para o desenvolvimento organizativo	492
30.1	Evolución de la Tasa de Graduación en ESO	531
30.2	Evolución del fracaso escolar	532
32.1	Rendimiento académico, género, trayectoria académica, tipo de centro, expectativa de estudios y aceptación universo escolar. Alumnado de Nacionalidad Extranjera	554
32.2	Rendimiento académico, género, trayectoria académica, tipo de centro, expectativa de estudios y aceptación universo escolar. Alumnado No Extranjero	555
32.3	Rendimiento académico, clases sociales, ayuda en los deberes e implicación familiar por género. Alumnado de Nacionalidad Extranjera	555
32.4	Rendimiento académico, clases sociales, ayuda en los deberes e implicación familiar por género. Alumnado No Extranjero	556
33.1	Distribución de respuestas en los distintos indicadores considerados en el estudio	567
35.1	Expectativa del estudiante, en relación con las variables sociodemográficas e institucionales independientes	587
35.2	% de expectativa Bachillerato + universidad, según nivel de estudios familiar y sexo	592
35.3	% de expectativa Bachillerato + universidad, según nivel de estudios familiar y según asistencia a reuniones de la escuela	593
35.4	% de expectativa Bachillerato + universidad, según nota en Competencias Básicas y según nivel de estudios familiar	594
36.1	Evolução da taxa de retenção e de desistência no ensino básico regular em Portugal	607
36.2	Evolução da taxa de abandono escolar precoce em Portugal	608
37.1	Processo de construção da excelência académica	620
37.2	Indicador sociofamiliar de classe dos alunos inquiridos (n=985)	623
37.3	Razões da entrada na escola frequentada	625
37.4	Espaço social e académico dos alunos	627
37.5	Práticas de estudo (n=999)	629
37.6	Intensidade do estudo semanal (n=998)	630
37.7	Opção de acesso ao ensino superior (2013)	632
37.8	Curso superior por género (15 cursos mais ingressados) — 2013	633
37.9	Nível de desempenho dos estudantes no ensino superior (N=145)	634
37.10	Classificações médias obtidas no ensino superior pelos alunos distinguidos	635
37.11	Grau de satisfação dos alunos (N=141)	635

38.1	Tipología de actitud frente a la escuela	644
41.1	Mapa percetual definido pelas duas componentes principais retidas	701
41.2	Mapa percetual definido pelas duas componentes principais retidas	704
44.1	Mapa percetual	752
45.1	Frequência (ou não) de formação profissional	764
45.2	Idade de frequência da formação profissional	764
45.3	Distribuição, por sexo, do número de acções frequentadas pelos inquiridos	765
45.4	Adesão à formação profissional, por ano civil.%	766
45.5	Fontes de divulgação da formação profissional	767
45.6	Entidades formadoras %	767
45.7	Áreas de formação realizadas%	769
45.8	Tempo, em horas ou anos, da formação frequentada %	769
45.9	Opinião sobre a formação frequentada %.	770
45.10	Número de reprovações no ensino regular e frequência de cursos de formação profissional %	770
45.11	Idade de início da atividade laboral %	771
45.12	Frequência (ou não) de Formação Profissional por grupo profissional %	772
45.13	Medidas de discriminação (disposição das variáveis)	774
45.14	Mapa percetual — Disposição dos jovens no espaço da formação profissional e escolar	775
48.1	Evolução da matrícula por faixa etária	813
48.2	Evolução dos estudantes evadidos por faixa de idade	813
48.3	Fatores facilitadores das aprendizagens do adulto	821
48.4	Principais dificuldades para permanência no curso, por faixa etária	821
48.5	Principais motivações para conclusão do curso superior, por faixa etária	826
49.1	Inquiridos por grau académico e por faculdade	838
49.2	Diplomados por grau académico e por género	838
49.3	Tipos de transição por grau académico	839
49.4	Trabalhar durante o curso por grau académico	840
49.5	Frequência com que trabalhou durante o curso	840
49.6	Trabalhar durante o curso por género	842
49.7	Trabalhar durante o curso e tipos de transição por grau académico	842
49.8	Realizaram outra formação académica após o curso	843
49.9	Inscritos em outra formação académica por grau concluído	844
49.10	Inscritos em formação académica um ano após o curso por género	845
49.11	Intenções de continuar estudos académicos por grau concluído	845
49.12	Intenções continuar os estudos um ano após o curso e transições por grau académico	846
49.13	Intenções de continuar os estudos por género e grau académico	846
49.14	Diplomados e intenções de emigrar por grau académico	848

49.15	Motivos para emigrar por grau académico	848
50.1	Sistemas de desviaciones diferenciales y principios de diferenciación Espacio social — matriz de análisis integral	872
53.1	Evolução dos efetivos matriculados na Aprendizagem ao Longo da Vida (Academia Sénior) na Universidade dos Açores desde 2003	925
53.2	Proporções de alunos com menos e mais de 25 anos no 1º ciclo	928
53.3	Proporções de alunos com menos e mais de 30 anos no 2º ciclo	928
53.4	Proporções de alunos com menos e mais de 35 anos no 3º ciclo	929
53.5	Significados do tempo e do uso do tempo no ensino/aprendizagem/ formação	930
55.1	Perfis dos blogues — ACM	970
57.1	Criterios de las estrategias de aculturación (Sabatier & Berry, 1997)	1019
57.2	Formas de aculturación existentes entre los inmigrantes rumanos de Madrid	1025
57.3	Formas de aculturación existentes entre los alumnos y estudiantes rumanos de Madrid	1025
62.1	Diplomados do ES por ano (1991-2013)	1095
62.2	Total de diplomados da área de educação e formação (ISCED) 1. Educação, face ao total de diplomados por ano (1994-2013)	1096
62.3	Docentes em exercício, segundo o nível de educação/ensino, por ano letivo (1960/61-2012/13)	1098
62.4	Professores por grupo etário, no Continente, por ano letivo (1997/98-2012/13)	1099
62.5	Professores em exercício, segundo o grau académico, por ano letivo (Continente)	1100
62.6	Professores em exercício, por natureza do estabelecimento de educação/ensino por ano letivo (Portugal)	1100
62.7	Professores, segundo a situação profissional, por ano letivo (Continente)	1101
62.8	Distribuição dos docentes com funções letivas, segundo a componente letiva semanal, por nível de educação/ensino (%)	1101
62.9	Evolução da taxa de docentes com funções não letivas (%)	1102
62.10	Evolução da relação aluno/docente, segundo o nível de educação/ensino (%)	1103
62.11	Proporção de desempregados registados nos centros de emprego, segundo o nível de ensino, por mês e ano (% face ao total de desempregados por ano e mês)	1105
62.12	Proporção de desempregados registados no centro de emprego com habilitação superior por área de estudo por mês e ano (% face ao total de desempregados por ano e mês)	1106
62.13	Proporção de desempregados com habilitação superior por áreas de estudo <i>Formação de professores/formadores e ciências da educação</i> e tempo de inscrição no centro de emprego por ano e mês	1107

62.14	Desempregados com habilitação superior por áreas de educação e formação <i>Formação de professores/formadores e ciências da educação</i> e situação de procura de emprego por ano e mês	1108
62.15	Média do número de desempregados registado no grupo profissional <i>Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino</i> (CNP-1994), <i>Professores</i> (CPP-2010) por mês e ano (Situação no fim do mês)	1109
62.16	Desemprego registado no grupo profissional <i>Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino</i> (CNP-1994) <i>Professores</i> (CPP-2010), por mês e ano (Situação no fim do mês)	1110
62.17	Média do número de ofertas de emprego no grupo profissional <i>Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino</i> (CNP-1994) <i>Professores</i> (CPP-2010) por mês e ano (Situação no fim do mês)	1111
62.18	Ofertas de emprego no grupo de profissões <i>Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino</i> (CNP-1994) <i>Professores</i> (CPP-2010) por mês e ano (Situação no fim do mês)	1111
62.19	Proporção de desempregados registados com habilitação superior, segundo a categoria pretendida <i>Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares</i> por mês e ano (% face ao total de desempregados por ano e mês)	1112
66.1	Mapa países que participa do OLPC	1191

Quadros

2.1	Síntese do processo de investigação	48
2.2	Unidade: Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura	49
2.3	Categoria: Atividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa	50
2.4	Análise do papel do idioma na reconstrução das práticas de cooperação transfronteiriça — conexões	57
2.5	Análise do papel do idioma na reconstrução das práticas de cooperação transfronteiriça — Dimensões e níveis de análise do idioma como instrumento de capital social	57
2.6	Síntese do desenho da investigação	58
5.1	Teacher effectiveness estimates for Reading	102
5.2	Teacher efficiency estimates for Reading	103
8.1	Análisis clúster de práticas de criação: clúster	148
8.2	Análisis clúster de práticas de criação: frecuencias	148
9.1	Modelos de Universidade da Terceira Idade no Mundo (in Monteiro & Félix, 2008: 59)	167
9.2	Relação alunos/professores por ano letivo	170

11.1	Caracterização do grupo de docentes participantes Região de Lisboa e Porto — cidade e periferia.....	205
11.2	Percepção dos professores sobre opinião da sociedade sobre a escola pública.....	205
11.3	Percepção dos docentes relativamente à avaliação sobre as políticas educativas decididas e implementadas desde 2011	207
11.4	Exemplos de algumas das referências apresentadas pelos docentes inquiridos	210
15.1	Producto interior bruto per cápita de las comunidades autónomas (2007-2011).....	294
15.2	Riesgo de pobreza por comunidades autónomas	295
15.3	Matriz de Correlaciones PIB_pc_zonas y pobreza entre 2007 y 2011 (España).....	296
15.4	Nivel de formación de la población adulta en España por Comunidades Autónomas Año 2013.....	297
15.5	Expectativas de estudios futuros por Comunidades Autónomas	298
15.6	Coefficiente de contingencia REPITEcurso expectativas_con_ESTUDIOS ..	299
15.7	Tabla de contingencia REPITEcurso expectativas_con_ESTUDIOS (España: N=26.841)	299
15.8	Abandono educativo temprano en personas de 18 a 24 y riesgo de pobreza, por Comunidades Autónomas. Período 2010 a 2013.....	301
15.9	Tabla de contingencia estudios MADRE expectativas con ESTUDIOS (nivel hasta el que quiere estudiar) * estudios PADRE y REPITE curso % dentro de estudios MADRE.....	303
16.1	Normativa estatal y autonómica. orientación ámbito escolar. Loe	316
21.1	Perfil de los entrevistados y siglas identificativas.....	390
22.1	Formas de participación de las familias en la escuela	401
22.2	Canales de comunicación en función de los tipos de participación.....	401
30.1	Indicadores de éxito curricular de la medida A: Refuerzo educativo del alumnado de 2.º, 4.º y 6.º de Educación Primaria	524
30.2	Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida A: Refuerzo educativo del alumnado de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria	525
30.3	Indicadores de éxito curricular de la medida C1: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 1º de la ESO fuera del período lectivo.....	525
30.4	Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida C1: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 1º de la ESO fuera del período lectivo	526
30.5	Indicadores de éxito curricular de la medida C2: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de la ESO fuera del período lectivo	526
30.6	Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida C2: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de ESO fuera del período lectivo	527

30.7	Indicadores de éxito curricular de la medida C3: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de la ESO fuera del período lectivo (pruebas extraordinarias)	527
30.8	Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida C3. Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de la ESO fuera del período lectivo (pruebas extraordinarias)	528
30.9	Indicadores de éxito curricular de la medida D. Impartición de clases extraordinarias fuera del periodo lectivo al alumnado de 1º de Bachillerato. Preparación de pruebas ordinarias.....	528
30.10	Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida D. Impartición de clases extraordinarias fuera del periodo lectivo al alumnado de 1º de Bachillerato. Preparación de pruebas ordinarias.....	529
30.11	Indicadores de éxito curricular de la medida D. Curso preparatorio a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.....	529
33.1	Puntuaciones promedio y porcentaje de sujetos considerados en situación de riesgo (repuesta 1-3) en los indicadores individuales ...	568
33.2	Nivel de asociación entre los indicadores de permanencia considerados en el cuestionario	568
33.3	Sujetos en función del volumen de factores de riesgo considerados.....	568
33.4	Relación entre las dimensiones individuales y las puntuaciones globales del cuestionario con el rendimiento académico en primer semestre	570
34.1	Análisis factorial de variables que condicionan la expulsión escolar y la atracción del contexto externo	578
34.2	Tabla de variables en la ecuación	583
35.1	La influencia del sexo sobre las expectativas de futuro	589
35.2	Clasificación a EGP3 familiar.....	590
35.3	Nivel educativo familiar. Más alto.....	591
37.1	Escolaridade dos pais dos alunos inquiridos % (n=1010)	623
37.2	Razões da escolha da área científica	626
38.1	Las motivaciones teniendo en cuenta distintas variables referentes a la identificación instrumental y expresiva con la institución educativa.....	643
38.2	Actitud frente a la escuela	646
38.3	Actitud frente a la escuela y nivel de procrastinación	648
38.4	Actitud frente a la escuela y problemas conductuales	649
38.5	Actitud frente a la escuela y nivel de resolución	649
38.6	Actitud frente a la escuela y autopercepción académica	649
38.7	Actitud frente a la escuela y autopercepción	650
38.8	Actitud frente a la escuela y valoración de la vida fuera del colegio	650
38.9	Actitud frente a la escuela y valoración del trabajo en grupo.....	650
38.10	Actitud frente a la escuela y expectativas.....	651
41.1	Componentes principais retidas na CatPCA	699
41.2	Quantificação das categorias das variáveis nas componentes 1 e 2	700
41.3	Componentes principais retidas na CatPCA	703
41.4	Quantificação das categorias das variáveis nas componentes 1 e 2	703

42.1	Posibles aspectos a desarrollar	718
43.1	Proyectos educativos del Programa “Miniempresas educativas”: objetivos, destinatarios y descripción.....	728
44.1	Contribuições das variáveis em cada uma das dimensões	749
44.2	Quantificação das categorias das variáveis nas dimensões 1 e 2.....	750
44.3	Clusters das trajetórias profissionais dos jovens.....	753
45.1	Contribuições das variáveis em cada uma das dimensões	774
45.2	Quantificação das categorias das variáveis nas dimensões 1 e 2.....	775
48.1	Facilidades e dificuldades para permanencia no curso superior	818
48.2	Facilidades para permanecer no curso superior.....	819
48.3	Dificuldades para permanecer no curso superior.....	823
48.4	Motivações para permanecer no curso superior	825
48.5	Motivação para conclusão do curso superior	826
50.1	Gramaticales Funcionales Conocimiento — Aprendizaje	861
54.1	Participación convencional y no convencional: una síntesis.....	945
54.2	Nivel de estudios de los progenitores respecto a los descendientes.....	949
54.3	Niveles estudios de los padres	949
54.4	Voto por cohortes de edad total de los estudios 2818, 2822, 2845 y 2889 del CIS	951
54.5	Alto nivel de estudios de la madre y voto del hijo/a-joven	951
54.6	Estudios secundarios de la madre y voto del hijo/a-joven	952
54.7	Bajo nivel de estudios de la madre y voto del hijo/a-joven	952
54.8	Niveles primarios de estudios de la madre y voto del hijo/a-joven.....	953
55.1	Número de blogues por sexo, local e estatuto socioprofissional dos bloggers.....	968
55.2	Principais temas dos blogues.....	969
55.3	Posicionamentos relativamente aos exames do 4º ano.....	974
55.4	Posicionamento face aos exames, por perfil do blogue e por tipo de actor educativo.....	975
57.1	Inmigrantes rumanos residentes de España entre 1992-2014.....	1015
57.2	Evolución del número de alumnos rumanos matriculados en el sistema educativo preuniversitario entre 1999-2014, clasificados en función de la forma de educación.....	1015
57.3	Respuesta a la pregunta: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas?.....	1023
57.4	Respuesta a la pregunta: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas? (para los alumnos y estudiantes cuestionados).....	1023
57.5	Respuesta a la pregunta: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas?.....	1024
57.6	Respuesta a la pregunta ¿Considera usted importante que se establezcan y que se mantengan relaciones con los ciudadanos de origen español? (ofrecida por los alumnos y estudiantes cuestionados)	1024
60.1	El enfoque universitario	1059

64.1	Estabelecimentos de ensino superior selecionados por amostragem intencional	1146
64.2	Temas da disciplina de Sociologia da Educação: nível macro nas fichas curriculares dos cursos de formação de professores.....	1148
64.3	Temas da disciplina de Sociologia da Educação: nível micro nas fichas curriculares dos cursos de formação de professores.....	1148
65.1	Modelos de regresión multinivel (2 niveles) de intercepto aleatorio para explicar la competencia digital de los estudiantes españoles	1172

INTRODUÇÃO | INTRODUCCIÓN

A Sociologia da Educação na Península Ibérica

Constrangimentos e desafios

Mariana Gaio Alves

Cocoordenadora da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia DCSA-FCT/Universidade Nova de Lisboa (mga@fet.unl.pt)

Leonor Lima Torres

Cocoordenadora da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (leonort@ie.uminho.pt)

Bruno Dionísio

Cocoordenador da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia CICS. NOVA e Instituto Politécnico de Portalegre (bmdionisio@gmail.com)

Pedro Abrantes

Universidade Aberta e CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) (pedro.abrantes@uab.pt)

Nota introdutória

A I^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação realizou-se em Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, nos dias 9, 10 e 11 de Julho de 2015. Tratou-se de uma iniciativa conjunta da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia e da Associação de Sociologia da Educação da Federação Espanhola de Sociologia que correspondeu, respectivamente e em simultâneo, ao IV Encontro e à XII Conferência de cada uma destas estruturas associativas. A natureza conjunta desta iniciativa está bem espelhada na composição quer da Comissão Científica, quer da Comissão Organizadora do encontro, em que se incluem membros das duas associações e dos dois países.

Neste texto de apresentação das atas da I^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação, não queremos deixar de agradecer a colaboração de todos os colegas que integraram as Comissões Científica e Organizadora deste evento, pois só com o empenho de todos nas várias tarefas organizativas se tornou possível concretizar estas iniciativas. É igualmente essencial agradecer o apoio atento de Isabel Rebelo e Adriana Nunez nas sempre exigentes tarefas de registo de inscrições, de compilação das informações necessárias para elaboração do programa e de numerosos contactos, quer através de correio electrónico quer presencialmente durante a conferência, com os participantes.

Com esta Conferência procurou-se contribuir para aprofundar o conhecimento e o debate acerca das realidades educativas na Europa do Sul, mapeando o estado dos saberes numa perspetiva comparada em torno, designadamente, das questões que em seguida se enunciam. Que instrumentos teóricos e metodológicos estão os sociólogos da educação portugueses e espanhóis a mobilizar no sentido de dar conta de constrangimentos e desafios educativos? Que objetos de pesquisa privilegiam e que enfoques valorizam?

Este (re)encontro ibérico entre sociólogos da educação não é, naturalmente, uma novidade: outros eventos o antecederam, assim como trabalhos e projetos entre equipas dos dois países têm alimentado colaborações conjuntas, de modo mais ou menos casual ou intermitente. Não obstante, a proximidade geográfica não tem sido suficiente para nutrir laços mais robustos entre as duas comunidades académicas, apesar das fortes afinidades dos seus problemas e desafios socioeducativos. Com efeito, a produção portuguesa e espanhola em sociologia da educação tem sido enformada por quadros teóricos e analíticos importados de outras realidades, mormente devedores de uma matriz francófona ou anglo-saxónica, sendo escassas as referências a autores espanhóis nos trabalhos publicados em Portugal e vice-versa. Ora, a interlocução proporcionada nesta Conferência, a familiarização com a produção sociológica que uns e outros realizam, o confronto analítico e comparativo que tal favorece, são ingredientes cardeais para aproximar mais os sociólogos da educação portugueses e espanhóis.

Nestas condições, interessa explicitar sucintamente os desafios que hoje se colocam à Educação, em particular na Europa do Sul, os quais configuram o contexto em que o (re) encontro de sociólogos da educação ibéricos tem lugar, assim como importa realizar um balanço sobre o evento e apresentar os critérios que presidiram à organização deste volume de atas. É o que se procura fazer nas duas secções seguintes desta nota de apresentação.

A Educação na Europa do Sul

No panorama da Europa Ocidental, os países da Europa do Sul apresentam grandes singularidades na construção do seu Estado Providência. Essas singularidades refletem-se, muito particularmente, na arquitetura dos seus sistemas educativos e nas metamorfoses dos seus processos de escolarização. Portugal e Espanha aproximaram-se

lenta e tardiamente de uma modernidade educativa ocidental. Não obstante os notáveis progressos das últimas décadas, trata-se de um processo inacabado, marcado por fortes assimetrias (regionais, sociais, geracionais...) e por uma frágil e complexa composição entre velhos problemas, entretanto mitigados ou metamorfoseados, e os desafios educativos contemporâneos, num mundo incerto e contingente.

O cenário de reconfiguração do Estado Social, em virtude das crises que o assolam, coloca hoje diretamente à prova as políticas educativas, os dispositivos de intervenção socioeducativa e a atuação dos atores educativos. Com efeito, o mundo da educação é hoje atravessado por diversas injunções de difícil composição, quicá ambivalentes. Por um lado, a inscrição das políticas educativas nacionais no quadro das organizações internacionais e a consequente governação educativa através de standards e de objetivos estabelecidos nos compromissos internacionais que os Estados subscrevem (Teodoro, 2003; Afonso, 2010, 2013). Por outro lado, a descentralização das políticas educativas e a atribuição de maior autonomia aos territórios têm constituído algumas respostas às críticas dirigidas ao centralismo da administração educativa e à ineficácia de uma intervenção que, emanada de cima para baixo, entravaria a resolução eficaz de problemas que só as comunidades locais — mais próximas — estariam em condições de solucionar.

Por sua vez, a individualização das políticas educativas, ao abrigo de uma política da responsabilidade fundada na gramática da autonomia, coloca os estabelecimentos de ensino à prova da gestão e reparação dos problemas concretos que cada território educativo enfrenta. A instituição escolar, confrontada com esta injunção à responsabilidade pelos problemas escolares, pessoais, familiares, sociais e cognitivos transportados pelas crianças e jovens para dentro dos muros do seu antigo santuário, parece já não poder responder com base na prescrição de modelos tradicionais que, dessacralizados, não deixam de gerar mal-estar ou uma crise do ofício de professor em face da diversidade de problemas que os alunos, as famílias e o Estado lhes apresentam.

O mundo educativo é hoje também atravessado por uma pluralidade de conceções de justiça que visam nortear-lo a partir de princípios nem sempre compatíveis (Resende, 2010; Melo, 2014). O modelo da solidariedade cívica alicerçado na gramática da igualdade colide com outras modalidades de (re)fazer a educação, designadamente as que emanam de uma lógica mercantil (que engrandece a concorrência, a

competitividade e o mercado), de uma lógica industrial (que engrandece a eficácia diferencial baseada em números, a obrigação de apresentação de resultados mensuráveis, a avaliação e monitorização, os rankings) e de uma lógica humanista individualizada (que engrandece o indivíduo na sua singularidade, a sua identidade, subjetividade, biografia e projetos). O desafio desta pluralidade de concepções quanto à maneira mais justa ou ajustada de (re)fazer a esfera educativa acarretará, naturalmente, consequências e tensões quer na gestão das políticas e programas quer na governação dos territórios educativos e nas relações entre os atores que neles se estabelecem (Dionísio, 2010).

Essas tensões serão ainda mais extensíveis se se considerar a difícil gestão do delicado equilíbrio entre dois desafios sociais contemporâneos que colocam a educação diretamente no centro do debate: de um lado, a promessa política de fabricação de uma vida comum (garantia da coesão social) e, de outro lado, o engrandecimento da performance individual e o reconhecimento da diversidade e da diferença (Torres e Palhares, 2014). Como promover a excelência e simultaneamente resguardar os perdedores da meritocracia do risco de exclusão escolar e social? Como fazer a educação para todos sem oprimir o respeito pela singularidade, a individualidade e a diferença de cada um? Como gerir um puzzle de diferenças plurais (e por vezes contrastantes) preservando o desígnio da inclusão socioeducativa?

A centralidade da carreira escolar nas biografias individuais (Vieira, 2015) constitui um dos maiores desígnios das políticas educativas contemporâneas, ao qual Portugal e Espanha não são exceção. Estar na escola duradouramente — a tempo inteiro e até idades da vida cada vez mais avançadas — é uma realidade recente mas incontornável para a generalidade das crianças e jovens dos dois países. Esta estadia longa e prolongada na escola não deixará de trazer enormes desafios para a qualidade (e a precariedade) dos laços entre os atores educativos, a par das tensões e conflitos que emergem desta coabitação e (con)vivência entre seres que constituem uma moldura humana tão heterogênea em termos de origens, percursos, relações com a escolaridade e sentidos que a escola (não) faz (Resende, Caetano, Dionísio, 2014). Concomitantemente, habitar esta escola contemporânea assim configurada significa também perscrutar a expressividade dos estilos e culturas juvenis dentro dos seus muros e de como a figura do aluno/estudante se (de)marca da figura da criança, do adolescente e do

jovem, especialmente quando a cultura escolar colide com a condição infantil e juvenil moderna (Abrantes, 2003).

Noutro sentido, a promessa moderna de emancipação, via educação, das condições adversas de origem (social, familiar, cultural...) e/ou de reparação de percursos outrora irreversíveis, aliada à crença na adesão à educação como ferramenta indispensável para evitar as vulnerabilidades e riscos de um mundo incerto, estará hoje abalada? Se os diplomas escolares inflacionados desvalorizam (económica e simbolicamente), as transições da escola para o trabalho vivem tempos incertos, com impacto nas aspirações e na confeção dos projetos de vida. As profundas transformações no mercado de trabalho e de emprego agudizam as incertezas e riscos, colocando no centro das atenções a educação ao longo da vida como a (única) promessa política capaz de prevenir ou fazer face às contingências (Alves, 2010). Por sua vez, que lugar e que condições para a diversidade de formatos e quadros educativos (informais, não formais) existem hoje nos dois países no sentido de alargar — em vez de reduzir — as provas que os indivíduos podem prestar para serem política e socialmente reconhecidos, para além do monopólio do diploma escolar?

Por fim, uma última palavra sobre os desafios demográficos que ambos os países enfrentam. Portugal e Espanha são hoje dois países envelhecidos, facto que acarreta constrangimentos e desafios para o futuro da educação e das solidariedades entre gerações. Por um lado, o envelhecimento demográfico implicará certamente a necessidade de um olhar renovado para as políticas de educação de adultos e idosos; por outro lado, a rarefação da população infantil e juvenil trará certamente profundas mudanças na governação educativa e no tratamento dos problemas escolares, infantis e juvenis. Ademais, a relativa imprevisibilidade dos movimentos migratórios (estimulados, em parte, pelas crises económicas e por um mercado educativo global) poderão igualmente condicionar os cenários educativos atuais e futuros dos dois países.

O Programa da Conferência e a Organização das Atas

Na I^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação foram apresentadas cerca de 130 comunicações, encontrando-se o programa organizado em sessões virtuais, simpósios e sessões temáticas. A sessão de abertura contou com as intervenções de Lola Frutos Balibera (Presidenta da Associação de Sociologia da Educação), Ana Romão (Presidente da

Associação Portuguesa de Sociologia), Luís Baptista (Diretor do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa) e Bruno Dionísio (Cocoordenador da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia).

Como se pode observar no quadro 1, nas sessões virtuais foram incluídas apenas 13 comunicações, mas esta revelou ser uma modalidade com potencialidades interessantes a explorar em encontros futuros por permitir a participação a distância. Os 7 simpósios abarcaram 33 comunicações constituindo um sinal interessante e promissor sobre a vitalidade das relações de cooperação entre os sociólogos de Portugal e Espanha, na medida em que a proposta de um simpósio requeria a colaboração de participantes dos dois países. As restantes 84 comunicações previstas no programa integraram-se em sessões temáticas, de entre as quais o maior número de trabalhos apresentados se enquadrou nos temas “Escarolarização, Resultados e Desigualdades Sociais” (19) e “Educação, Formação e Trabalho” (13). Também os temas “Políticas Educativas na Europa do Sul” (11), “Recomposições do Trabalho e Profissão Docente” (10), “Educação ao Longo a Vida e Sociedade do Conhecimento” (10) e “Escolas, Famílias e Comunidades” (9) incluíram um número apreciável de comunicações que justificou a organização de duas sessões sobre cada um desses temas. As linhas temáticas “Educação, Infância e Juventude” (5), “Instituição Escolar num Contexto Global e Digital” (4) e “Organizações, Cidadania e Liderança” (3) abrangeram um número menor de comunicações, tendo cada uma dado origem a apenas uma sessão.

Em termos globais verifica-se, portanto, a preferência pela inclusão de comunicações nos temas “Escarolarização, Resultados e Desigualdades Sociais” e “Educação, Formação e Trabalho”, tanto entre os sociólogos portugueses como ainda mais marcadamente entre os espanhóis. Saliente-se que o tema “Educação ao Longo a Vida e Sociedade do Conhecimento” foi escolhido, sobretudo, por participantes portugueses. De resto, em termos quantitativos a participação dos espanhóis foi maior do que a dos portugueses, observando-se, em qualquer um dos dois países, que os participantes são provenientes de uma variedade assinalável quer de regiões geográficas quer de instituições de ensino superior.

Adicionalmente, note-se que também participaram neste evento alguns sociólogos filiados em instituições de outros países (Brasil, Chile, Estados Unidos da América, Venezuela, Irlanda, México), sendo que na generalidade dos casos estas participações decorreram de

Quadro 1 Síntese das comunicações apresentadas e incluídas nas atas

	Comunicações previstas no programa	Textos incluídos nas atas
Sessões Virtuais	13	9
SIMPÓSIO I		
Crise, Austeridade e Educação: análise das consequências e antecipação de alternativas	4	3
SIMPÓSIO II		
Las múltiples caras de la privatización educativa: diseños institucionales y efectos sobre las desigualdades	5	0
SIMPÓSIO III		
Combatiendo el abandono escolar prematuro: un análisis de políticas, estrategias y prácticas educativas	6	0
SIMPÓSIO IV		
Educação ao longo da vida e sociedade do conhecimento	4	1
SIMPÓSIO V		
Orientación educativa y profesional	5	4
SIMPÓSIO VI		
Os impactos da lógica mercantil na formação em Serviço Social: as particularidades entre Portugal, Espanha e Brasil	3	2
SIMPÓSIO VII		
Familias y escuelas: la participación	6	5
Total	33	15
Políticas educativas na europa do sul	11	7
Escolarização, resultados e desigualdades sociais	19	7
Educação, formação e trabalho	13	9
Educação ao longo da vida e sociedade do conhecimento	10	6
Educação, infância e juventude	5	3
Escolas, famílias e comunidades	9	2
Recomposições do trabalho e da profissão docente	10	6
A instituição escolar num contexto global e digital	4	2
Organizações, cidadania e liderança	3	1
Total	84	43
Total geral	130	67

trabalhos de pesquisa comparativa desenvolvidos em colaboração com colegas espanhóis ou portugueses e/ou de trabalhos desenvolvidos sobre as realidades educativas de um dos dois países ibéricos. Julgamos interessante sublinhar este aspecto, pelo facto de constituir um testemunho da internacionalização da sociologia da educação ibérica que se evidencia nas redes e equipas de investigação. Todavia, é curioso notar que não foram apresentados trabalhos especificamente focados na análise comparada de realidades e fenómenos educativos em Portugal e Espanha, existindo poucos que tenham sido desenvolvidos em coautoria por sociólogos espanhóis e portugueses.

As atas da Iª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação reúnem um conjunto de quase 70 textos, ou seja, todos os que nos foram remetidos no prazo estipulado, com exceção daqueles que foram selecionados para integrar um núcleo temático da Revista Portuguesa de Educação e uma publicação monográfica da Associação Espanhola de Sociologia da Educação. Também estas duas iniciativas editoriais, que procuram intensificar o conhecimento mútuo entre os sociólogos dos dois países, constituem resultados da Conferência que importa evidenciar, na medida em que são promovidas por membros da respectiva Comissão Organizadora.

Na organização das atas seguimos uma lógica semelhante à do programa da Conferência, estando os textos das comunicações reunidos segundo o tipo e tema da sessão em que foram apresentados. Assim, em primeiro lugar surge o texto decorrente da conferência plenária inicial intitulada “Mal-estar na educação: o declínio do humanismo” proferida por Luís Bernardo (FCSH/UNL). Nas duas secções seguintes do volume das atas reúnem-se, primeiramente, todos os textos das comunicações apresentadas em sessões virtuais e, em seguida, os trabalhos apresentados em cada um dos sete simpósios. Por fim, as comunicações restantes, e que são em maior número, estão agregadas em função da linha temática em que foram apresentadas. Como se pode observar no quadro 1, existem dois simpósios nos quais nenhum texto foi entregue para inclusão nas atas; sendo que, nos restantes simpósios, sessões virtuais e sessões temáticas, o número de textos é menor do que o número de comunicações previstas no programa, mas reflete aproximadamente o peso quantitativo relativo de cada sessão.

Uma primeira leitura global dos textos das comunicações permite delinear alguns contributos de resposta preliminares para as questões inicialmente enunciadas, designadamente: Que instrumentos teóricos e metodológicos estão os sociólogos da educação portugueses e espanhóis a mobilizar no sentido de dar conta dos atuais constrangimentos e desafios educativos? Que objetos de pesquisa privilegiam e que enfoques valorizam? Estes contributos de resposta assumem-se como parciais e provisórios, até porque a Conferência não permite, como é evidente, traçar um retrato exato da produção científica de cada um dos países no domínio da sociologia da educação.

No que respeita a instrumentos teóricos e abordagens metodológicas mobilizadas pelos sociólogos ibéricos, é observável uma diversidade significativa. Não obstante, tanto portugueses como espanhóis

recorrem frequentemente a propostas teóricas e conceptuais importadas de outros países que, por vezes, são exatamente coincidentes. Neste sentido, ainda que a análise comparativa entre fenómenos e realidades educativas dos dois países não pareça ser uma opção muito generalizada entre os sociólogos ibéricos, existem referências teóricas e conceptuais comuns que enformam uma parte dos trabalhos desenvolvidos nestes territórios da Europa do Sul. No plano das abordagens metodológicas, é notória a escolha tanto de metodologias de natureza quantitativa, como de outras de cariz qualitativo. No primeiro grupo incluem-se, por exemplo, trabalhos de análise de dados estatísticos nacionais e internacionais tanto em Portugal como em Espanha ou recolhas de dados em extensividade através de questionário; enquanto no segundo grupo se observa um enfoque importante em trabalhos que recorrem a métodos de pesquisa biográfica, sobretudo entre os sociólogos da educação espanhóis, mas também a utilização frequente de análise documental e entrevistas. A consideração dos objetos de pesquisa privilegiados nas comunicações apresentadas parece revelar uma acentuada centralidade da educação escolar, ainda que as temáticas relacionadas com contextos educativos informais e não-formais assumam também algum protagonismo nos dois países e, particularmente, entre os autores portugueses.

Convidamos os leitores a ensaiar outras análises sobre os textos incluídos neste volume de atas, desejando que esta publicação possa contribuir para um melhor conhecimento mútuo dos sociólogos da educação dos dois países ibéricos e para o enriquecimento das abordagens sociológicas sobre as realidades e fenómenos educativos na Europa do Sul.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2003), *Os sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Afonso, A. J. (2010), "Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada", *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), pp. 267-284.
- Afonso, A. J. (2010), "Um olhar sociológico em torno da accountability em educação", in M. T. Esteban e A. J. Afonso, *Olhares e Interfaces. Reflexões Críticas Sobre a Avaliação*, São Paulo, Cortez Editora, pp. 147-170.
- Alves, M. G. (2010), "Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades", *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), pp. 7-28.

- Dionísio, B. (2010), “O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. Sociologia”, *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, pp. 305-316.
- Melo, M. B. (2014), “Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa de referência em análise”, in L. L. Torres e J- A. Palhares (orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 93-116.
- Resende, J. (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar Num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Resende, J., Caetano, P., Dionísio, B. (2014), “Das experiências de desqualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar”, *Dilemas — Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, vol. 7, nº 1, pp. 11-38.
- Teodoro A. (2003), *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*, Porto, Afrontamento.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (Orgs.) (2014), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Vieira, M. M. (org.) (2015), *O Futuro em Aberto*, Lisboa, Mundos Sociais.

La Sociología de la Educación en la Península Ibérica

Constricciones y desafíos

Mariana Gaio Alves

Cocoordenadora da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia
DCSA-FCT/Universidade Nova de Lisboa (mga@fet.unl.pt)

Leonor Lima Torres

Cocoordenadora da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia Instituto
de Educação da Universidade do Minho, Portugal (leonort@ie.uminho.pt)

Bruno Dionísio

Cocoordenador da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia
CICS. NOVA e Instituto Politécnico de Portalegre (bmdionisio@gmail.com)

Pedro Abrantes

Universidade Aberta e CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) (pedro.abrantes@uab.pt)

Nota introductoria

La I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación se celebró en Lisboa, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidade Nova de Lisboa, durante los días 9, 10 y 11 de julio de 2015. Fue una iniciativa conjunta de la Sección de Sociología de la Educación de la Asociación Portuguesa de Sociología y de la Asociación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología y que correspondió, respectivamente y de forma simultánea, al IV Encuentro y a la XII Conferencia de cada una de estas estructuras asociativas. La naturaleza conjunta de esta iniciativa queda bien reflejada en la composición tanto del Comité Científico como del Comité Organizador del encuentro, en el que figuran miembros de las dos asociaciones y de los dos países.

En este texto de presentación de las actas de la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación queremos agradecer la colaboración de todos los colegas que integraron los comités científico y organizador de este evento, pues sólo con la dedicación de todos en las diversas tareas organizativas fue posible concretar estas iniciativas. Es igualmente imprescindible agradecer el apoyo prestado por Isabel Rebelo y Adriana Núñez en las siempre exigentes tareas de registro de inscripciones, de recopilación de información necesaria para la elaboración del programa y de numerosos contactos con los

participantes tanto por correo electrónico como presencialmente durante la conferencia.

Esta Conferencia tenía por objetivo profundizar en el conocimiento y el debate en torno a las realidades educativas en el sur de Europa cartografiando el estado de los saberes desde una perspectiva comparada acerca de las cuestiones que a continuación se exponen. ¿Qué instrumentos teóricos y metodológicos están los sociólogos de la educación portugueses y españoles movilizando en el sentido de dar cuenta de las constricciones y desafíos educativos? ¿Qué objetos de investigación privilegian y qué enfoques valoran?

Este (re)encuentro ibérico entre sociólogos de la educación no es, naturalmente, una novedad: ha habido otros eventos anteriormente, así como trabajos y proyectos entre equipos de los dos países que han llevado a cabo colaboraciones de modo más o menos casual o intermitente. Sin embargo, la proximidad geográfica no ha sido suficiente para tender lazos más firmes entre las dos comunidades académicas, a pesar de las estrechas afinidades de sus problemas y desafíos socioeducativos. En efecto, la producción portuguesa y española en sociología de la educación se ha conformado mediante marcos teóricos y analíticos importados de otras realidades, en su mayoría deudores de una matriz francófona o anglosajona, y son escasas las referencias a autores españoles en los trabajos publicados en Portugal y viceversa. Ahora bien, la interlocución facilitada por esta Conferencia, la familiarización con la producción sociológica que unos y otros realizan y la confrontación analítica y comparativa que ella favorece son ingredientes fundamentales para aproximar más a los sociólogos de la educación portugueses y españoles.

En estas circunstancias, conviene explicitar sucintamente los desafíos a los que actualmente se enfrenta la educación, especialmente en la Europa meridional, y que configuran el contexto en que se produce el (re)encuentro de sociólogos de la educación ibéricos, así como hacer balance del evento y presentar los criterios que han presidido la organización de este volumen de actas. Eso es lo que se pretende hacer en las dos secciones que siguen a esta nota de presentación.

La educación en la Europa del sur

En el panorama de Europa occidental, los países de la Europa del sur presentan grandes singularidades en la construcción de su estado del bienestar. Dichas singularidades se reflejan, muy especialmente, en la arquitectura de sus sistemas educativos y en las metamorfosis de sus procesos de escolarización. Portugal y España se aproximaron lenta y tardíamente a una modernidad educativa occidental. A pesar de los notables progresos de las últimas décadas, se trata de un proceso inacabado, marcado por fuertes asimetrías (regionales, sociales, generacionales...) y por una frágil y compleja composición entre viejos problemas, aunque mitigados o metamorfoseados, y los desafíos educativos contemporáneos, en un mundo incierto y contingente.

El escenario de reconfiguración del estado social, debido a las crisis que lo asolan, está poniendo directamente a prueba las políticas educativas, los dispositivos de intervención socioeducativa y la actuación de los actores educativos. En efecto, el mundo de la educación se enfrenta actualmente a diversas exigencias de difícil encaje, tal vez ambivalentes. Por un lado están la inclusión de las políticas educativas nacionales en el marco de las organizaciones internacionales y la consiguiente gobernanza educativa a través de estándares y de objetivos establecidos en los compromisos internacionales que los estados suscriben (Teodoro, 2003; Afonso, 2010, 2013). Por otro lado, la descentralización de las políticas educativas y la atribución de mayor autonomía a los territorios ha dado algunas respuestas a las críticas dirigidas al centralismo de la administración educativa y a la ineficacia de una intervención que, emanada de arriba a abajo, obstaculizaría la resolución eficaz de problemas que sólo las comunidades locales — más cercanas — estarían en condiciones de solucionar.

Por su parte, la individualización de las políticas educativas, al amparo de una política de la responsabilidad fundada en la gramática de la autonomía, hace que los centros educativos se sometan a la prueba de la gestión y solución de los problemas concretos a que se enfrenta cada territorio educativo. La institución escolar, enfrentada a esta exigencia de responsabilidad ante los problemas escolares, personales, familiares, sociales y cognitivos trasladados por los niños y jóvenes al interior de los muros de su antiguo refugio, parece no estar ya capacitada para responder basándose en la prescripción de modelos

tradicionales que, desacralizados, no dejan de generar malestar o una crisis del oficio de profesor ante la diversidad de problemas que los alumnos, las familias y el estado les presentan.

El mundo educativo también está hoy invadido por una pluralidad de concepciones de justicia que pretenden orientarlo a partir de principios que no siempre son compatibles (Resende, 2010; Melo, 2014). El modelo de solidaridad cívica basado en la gramática de la igualdad choca con otras modalidades de (re)hacer la educación, concretamente las que emanan de una lógica mercantil (que ensalza la competencia, la competitividad y el mercado), de una lógica industrial (que ensalza la eficacia diferencial basada en números, la obligación de presentar resultados mensurables, la evaluación, la monitorización y los rankings) y de una lógica humanista individualizada (que ensalza al individuo en su singularidad, su identidad, subjetividad, biografía y proyectos). El desafío de esta pluralidad de concepciones relativas a la manera más justa o ajustada de (re)hacer la esfera educativa acarreará, naturalmente, consecuencias y tensiones tanto en la gestión de las políticas y programas como en la gestión de los territorios educativos y en las relaciones entre los actores que en ellos se establecen (Dionísio, 2010).

Esas tensiones serán todavía mayores si se considera la difícil gestión del delicado equilibrio entre dos desafíos sociales contemporáneos que sitúan a la educación directamente en el centro del debate: por un lado, la promesa política de fabricación de una vida común (garantía de cohesión social) y, por otro lado, la potenciación del rendimiento individual y el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia (Torres e Palhares, 2014). ¿Cómo promover la excelencia y simultáneamente amparar a los perdedores de la meritocracia del riesgo de exclusión escolar y social? ¿Cómo hacer que la educación sea para todos sin menoscabar el respeto a la singularidad, a la individualidad y a la diferencia de cada uno? ¿Cómo gestionar un puzzle de diferencias plurales (y a veces contrapuestas) preservando el principio de la inclusión socioeducativa?

La centralidad del currículo escolar en las biografías individuales (Vieira, 2015) constituye uno de los mayores objetivos de las políticas educativas contemporáneas, y en ese sentido ni Portugal ni España son excepciones. La escolarización duradera — a tiempo completo y hasta edades cada vez más avanzadas — es una realidad reciente pero inevitable para la mayoría de los niños y jóvenes de

ambos países. Esta estancia larga y prolongada en la escuela no dejará de plantear enormes desafíos para la calidad (y la precariedad) de los vínculos entre los actores educativos, además de tensiones y conflictos que emergen de esta cohabitación y (con)vivencia entre seres que constituyen un retablo humano tan heterogéneo en términos de orígenes, biografías, relaciones con la escolaridad y sentidos que la escuela (no) tiene (Resende, Caetano, Dionísio, 2014). Al mismo tiempo, habitar en esta escuela contemporánea configurada de esta manera significa también examinar la expresividad de los estilos y culturas juveniles dentro de sus muros y de cómo la figura del alumno/estudiante se desmarca o no de la figura del niño, del adolescente y del joven, especialmente cuando la cultura escolar choca con la condición infantil y juvenil moderna (Abrantes, 2003).

Por otra parte, ¿sigue en pie la promesa moderna de emancipación, mediante la educación, de las condiciones de origen adversas (sociales, familiares, culturales...) o de reparación de recorridos otrora irreversibles, vinculada a la creencia en la educación como herramienta indispensable para evitar las vulnerabilidades y riesgos de un mundo incierto? Si los títulos escolares inflacionados pierden valor (económica y simbólicamente), las transiciones desde la escuela al mercado laboral viven tiempos inciertos, con impacto en las aspiraciones y en la confección de los proyectos de vida. Las profundas transformaciones en el mercado de laboral agudizan las incertidumbres y los riesgos, situando en el centro de la diana la educación a lo largo de la vida como la (única) promesa política capaz de prevenir o hacer frente a las contingencias (Alves, 2010). A su vez, ¿qué lugar y qué condiciones para la diversidad de formatos y marcos educativos (informales, no formales) existen hoy en los dos países en el sentido de extender — en vez de reducir — las pruebas que los individuos pueden realizar para ser política y socialmente reconocidos, además del monopolio del título académico?

Por último, cabe dedicar unas palabras a los desafíos demográficos a los que se enfrentan ambos países. Portugal y España son hoy dos países envejecidos, hecho que acarrea limitaciones y retos para el futuro de la educación y de la solidaridad entre generaciones. Por un lado, el envejecimiento demográfico implicará sin duda la necesidad de una mirada renovada a las políticas de educación de adultos y personas de la tercera edad; por otro lado, la disminución de la población infantil y juvenil traerá ciertamente profundos cambios

en la gobernanza educativa y en el tratamiento de los problemas escolares, infantiles y juveniles. Además, la relativa imprevisibilidad de los movimientos migratorios (estimulados en parte por las crisis económicas y por un mercado educativo global) podrán igualmente condicionar los escenarios educativos actuales y futuros de ambos países.

El programa de la Conferencia y la organización de las actas

En la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación se presentaron cerca de 130 comunicaciones y el programa se organizó en sesiones virtuales, simposios y sesiones temáticas. La sesión inaugural contó con las intervenciones de Lola Frutos Balibrea (presidenta de la Asociación de Sociología de la Educación), Ana Romão (presidenta de la Asociación Portuguesa de Sociología), Luís Baptista (director del Centro Interdisciplinar de Ciencias Sociales de la Universidade Nova de Lisboa) y Bruno Dionísio (cocoordinador de la sección de Sociología de la Educación de la Asociación Portuguesa de Sociología).

Como se puede observar en la tabla 1, en las sesiones virtuales solamente se incluyeron 13 comunicaciones, pero resultó ser esta una modalidad con interesantes posibilidades que convendrá explorar en encuentros futuros ya que permite la participación a distancia. Los 7 simposios abarcaron 33 comunicaciones, lo que constituye un dato interesante y prometedor sobre la vitalidad de las relaciones de cooperación entre los sociólogos de Portugal y España, en la medida en que la propuesta de un simposio requería la colaboración de participantes de los dos países. Las restantes 84 comunicaciones previstas en el programa se integraban en sesiones temáticas, de entre las cuales el mayor número de trabajos presentados se encuadró en los temas “Escolarización, resultados y desigualdades sociales” (19) y “Educación, formación y trabajo” (13). También los temas “Políticas educativas en la Europa del sur” (11), “Recomposiciones del trabajo y profesión docente” (10), “Educación a lo largo de la vida y sociedad del conocimiento” (10) y “Escuelas, familias y comunidades” (9) incluyeron un número apreciable de comunicaciones que justificó la organización de dos sesiones sobre cada uno de esos temas. Las líneas temáticas “Educación, infancia y juventud” (5), “Institución escolar en un contexto global y

Tabla 1 Síntesis de las comunicaciones presentadas y entregadas para su inclusión en las actas

	Comunicaciones previstas en el programa	Textos presentados para las actas
Sesiones virtuales	13	9
SIMPOSIO I Crisis, austeridad y educación: análisis de las consecuencias y anticipación de alternativas	4	3
SIMPOSIO II Las múltiples caras de la privatización educativa: diseños institucionales y efectos sobre las desigualdades	5	0
SIMPOSIO III Combatiendo el abandono escolar prematuro: un análisis de políticas, estrategias y prácticas educativas	6	0
SIMPOSIO IV Educación a lo largo de la vida y sociedad del conocimiento	4	1
SIMPOSIO V Orientación educativa y profesional	5	4
SIMPOSIO VI Los impactos de la lógica mercantil en la formación en servicio social: las particularidades en Portugal, España y Brasil	3	2
SIMPOSIO VII Familias y escuelas: la participación	6	5
Total	33	15
Políticas educativas en la Europa del sur	11	7
Escolarización, resultados y desigualdades sociales	19	7
Educación, formación y trabajo	13	9
Educación a lo largo de la vida y sociedad del conocimiento	10	6
Educación, infancia y juventud	5	3
Escuelas, familias y comunidades	9	2
Recomposiciones del trabajo y de la profesión docente	10	6
La institución escolar en un contexto global y digital	4	2
Organizaciones, ciudadanía y liderazgo	3	1
Total	84	43
Total general	130	67

digital” (4) y “Organizaciones, ciudadanía y liderazgo” (3) contaron con un número menor de comunicaciones, dando lugar cada una de ellas a una sola sesión.

En términos globales se observa, por lo tanto, la preferencia por la inclusión de comunicaciones en los temas “Escolarización, resultados y desigualdades sociales” y “Educación, formación y trabajo”, tanto entre los sociólogos portugueses como, de forma más acusada,

entre los españoles. Cabe destacar que el tema “Educación a lo largo de la vida y sociedad del conocimiento” fue escogido sobre todo por participantes portugueses. Por lo demás, en términos cuantitativos, la participación de los españoles fue mayor que la de los portugueses y se observa que, en ambos países, los participantes proceden de una gran variedad de regiones geográficas y de instituciones de enseñanza superior.

Nótese también que en este evento participaron algunos sociólogos pertenecientes a instituciones de otros países (Brasil, Chile, Estados Unidos, Venezuela, Irlanda y México). La mayoría de estas participaciones son consecuencia de trabajos de investigación comparativa desarrollados en colaboración con colegas españoles o portugueses, o de trabajos desarrollados sobre las realidades educativas de uno de los dos países ibéricos. Consideramos interesante subrayar este aspecto puesto que constituye una muestra de la internacionalización de la sociología de la educación ibérica que se plasma en las redes y equipos de investigación. Sin embargo, es curioso observar que no se presentaron trabajos específicamente enfocados en el análisis comparado de realidades y fenómenos educativos en Portugal y España, y son pocos los desarrollados en coautoría por parte de sociólogos españoles y portugueses.

Las actas de la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación reúnen un conjunto de casi 70 textos, es decir, todos los que se nos remitieron dentro del plazo establecido, con excepción de los que fueron seleccionados para integrar un núcleo temático de la Revista Portuguesa de Educação y una publicación monográfica de la Asociación Española de Sociología de la Educación. Estas dos iniciativas editoriales, que pretenden intensificar el conocimiento mutuo entre los sociólogos de ambos países, son también un resultado de la Conferencia que cabe destacar en la medida en que son promovidas por miembros del respectivo Comité Organizador.

En la organización de las actas seguimos una lógica semejante a la del programa de la Conferencia, de modo que reunimos los textos de las comunicaciones según el tipo y tema de la sesión en que se presentaron. Así, en primer lugar aparece el texto correspondiente a la conferencia plenaria inicial titulada “Mal-estar na educação: o declínio do humanismo”, pronunciada por Luís Bernardo (FCSH/UNL). En las dos secciones siguientes del volumen de actas se recogen en primer lugar todos los textos de las comunicaciones presentadas en sesiones

virtuales y, a continuación, los trabajos presentados en cada uno de los siete simposios. Por último, las comunicaciones restantes, que son las más numerosas, se incluyen en función de la línea temática en que se presentaron. Como se puede observar en la tabla 1, hay dos simposios en los que no se entregó ningún texto para su inclusión en las actas, y en los restantes simposios, sesiones virtuales y sesiones temáticas, la cantidad de textos es menor que la cantidad de comunicaciones previstas en el programa, pero refleja aproximadamente el peso cuantitativo de cada sesión.

Una primera lectura global de los textos de las comunicaciones permite delinear algunas aportaciones preliminares de respuesta a las cuestiones enunciadas inicialmente: ¿Qué instrumentos teóricos y metodológicos están los sociólogos de la educación portugueses y españoles movilizando en el sentido de dar cuenta de las actuales constricciones y desafíos educativos? ¿Qué objetos de investigación privilegian y qué enfoques valoran? Dichas aportaciones de respuesta se asumen como parciales y provisionales dado que la Conferencia no permite, como es evidente, trazar un retrato exacto de la producción científica de cada uno de los países en el ámbito de la sociología de la educación.

Respecto a los instrumentos teóricos y abordajes metodológicos adoptados por los sociólogos ibéricos, se observa una diversidad significativa. No obstante, tanto portugueses como españoles recurren frecuentemente a propuestas teóricas y conceptuales importadas de otros países que, a veces, son exactamente coincidentes. En este sentido, aunque el análisis comparativo entre fenómenos y realidades educativas de ambos países no parezca una opción muy generalizada entre los sociólogos ibéricos, existen referencias teóricas y conceptuales comunes que conforman una parte de los trabajos desarrollados en estos territorios de la Europa del sur. En cuanto a los abordajes metodológicos, es notable la elección tanto de metodologías de naturaleza cuantitativa como de otras de carácter cualitativo. En el primer grupo se incluyen, por ejemplo, trabajos de análisis de datos estadísticos nacionales e internacionales tanto en Portugal como en España o recopilaciones extensivas de datos por medio de cuestionarios. En el segundo grupo se observa un enfoque importante en trabajos que recurren a métodos de investigación biográfica, sobre todo entre los sociólogos de la educación españoles, pero también el uso frecuente de análisis documental y entrevistas. El escrutinio de los objetos de investigación preferidos en

las comunicaciones presentadas parece revelar una acusada centralidad de la educación escolar, aunque los temas relacionados con contextos educativos informales y no formales asumen también algún protagonismo en ambos países y, especialmente, entre los autores portugueses.

Invitamos a los lectores a ensayar otros análisis de los textos incluidos en este volumen de actas, deseando que esta publicación pueda contribuir a un mejor conocimiento mutuo de los sociólogos de la educación de los dos países ibéricos y al enriquecimiento de los enfoques sociológicos sobre las realidades y fenómenos educativos en la Europa del sur.

Referencias bibliográficas

- Abrantes, P. (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Afonso, A. J. (2010), “Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada”, *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), pp. 267-284.
- Afonso, A. J. (2010), “Um olhar sociológico em torno da accountability em educação”, en M. T. Esteban e A. J. Afonso, *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*, São Paulo, Cortez Editora, pp. 147-170.
- Alves, M. G. (2010), “Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades”, *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), pp. 7-28.
- Dionísio, B. (2010), “O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social”, *Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, pp. 305-316.
- Melo, M. B. (2014), “Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa de referência em análise”, en L. L. Torres e J. A. Palhares (orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no sistema educativo português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 93-116.
- Resende, J. (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar Num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Resende, J., Caetano, P., Dionísio, B. (2014), “Das experiências de desqualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar”, *Dilemas — Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, vol. 7, nº 1, pp. 11-38.
- Teodoro A. (2003), *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*, Porto, Afrontamento.

- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (Orgs.) (2014), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Vieira, M. M. (org.) (2015), *O Futuro em Aberto*, Lisboa, Mundos Sociais.

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Mal-estar na educação O declínio do humanismo

Luís Manuel A. V. Bernardo

(Centro de História d'Aquém e d'Além Mar/Departamento de Filosofia - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/NOVA)

Na sociedade e na cultura contemporâneas, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber põe-se noutros termos. A grande narrativa perdeu a sua credibilidade, qualquer que seja o modo de unificação que lhe está consignado: narrativa especulativa, narrativa de emancipação.¹

Nesta época, mais preocupada do que qualquer outra com os diferentes aspectos do fenómeno educativo e, do ponto de vista dos resultados, com indicadores objectivos de sucesso ímpares, grassa um sentimento generalizado de mal-estar, subjectivo, como todos os sentimentos, relativamente ao significado e ao alcance do que corresponde, hoje, ao termo educação. Aquela que porventura terá aparecido, até há bem pouco tempo, como a mediadora natural para minorar o nível de agressividade contido na “civilização” e fazer prevalecer *Eros* sobre *Tanatos*,² contribuindo para o projecto de uma humanidade mais feliz, porque mais liberta das condições opressivas, vê-se cada vez mais questionada sobre esse poder emancipador. Por não ser mensurável e ficar, numa parte não desprezível, dependente da própria interpretação do enunciador, que tenderá a valorizar a sua magnitude em função do seu próprio posicionamento afectivo, este sentimento de mal-estar não deixa, por isso, de se afirmar como um dos elementos compulsivos da discursividade educacional coeva, qualquer que seja o sujeito de enunciação ou o ponto de vista privilegiado: crise do

1 Jean-François Lyotard, *A Condição Pós-moderna*, Lisboa, Gradiva, 1989, p. 79.

2 Sigmund Freud, *O Mal-Estar na Civilização*, Lisboa, Relógio d'Água, 2008.

sistema; insucesso qualitativo; incumprimento das funções tradicionais, nomeadamente, daquelas que estão relacionadas com a formação de cariz ético e político, incapacidade para garantir o desenvolvimento cultural dessa figura da vida do espírito que saiu da reflexão filosófica com o epíteto de humanismo europeu,³ etc. Anne-Marie Drouin-Hans, resume-o assim: “Sur le plan de l’éducation un sentiment de déstabilisation naît au sein des pratiques et des réflexions sur les fondements ou les finalités qui conduit à parler en termes de ‘crise’, ‘perte de repères’, ‘déclin de la culture’...”⁴

Perante a diversidade dos focos de insatisfação declarada, com o consequente efeito dispersivo das múltiplas tentativas explicativas, esta apresentação tem a vantagem de dirigir o nosso olhar, sem desvios, para o âmbito onde se gera essa sensibilidade, a saber, o dos fundamentos e das finalidades. Ora, o que está nos fundamentos é uma grande narrativa sobre a legitimidade do tipo de educação que, *grosso modo*, ainda corresponde ao nosso, e os fins a que todo e qualquer programa educacional, independentemente do seu contexto histórico e cultural, se deverá vincular para beneficiar da autorização proporcionada por uma tal narrativa.

Retomamos, aqui, a caracterização genérica de grande narrativa, proposta por Lyotard, por nos parecer que se mantém adequada, nomeadamente, para a concepção desse fundo representacional que intervém nos diversos discursos, actos, programas no domínio da educação: “Estas narrativas permitem, portanto, definir, por um lado, os critérios de competência próprios da sociedade em que são contados e, por outro lado, avaliar, graças a esses critérios, as *performances* que nelas se realizam ou se podem realizar”,⁵ pelo que “o saber que estas narrativas veiculam, bem longe de se prender exclusivamente às funções de enunciação, determina, assim, num mesmo acto, o que é preciso dizer para ser ouvido, o que é preciso escutar para poder falar e o que é preciso desempenhar (na cena da realidade diegética) para ser objecto de uma narrativa”.⁶

A grande narrativa da educação é, por conseguinte, aquela formação enunciativa, constituída por representações estruturantes,

3 Edmund Husserl, *Europa: Crise e Renovação*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006.

4 Anne-Marie Drouin-Hans, *Relativisme et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 7.

5 Jean-François Lyotard, *Op. cit.*, Lisboa, Gradiva, 1989, p. 49.

6 Jean-François Lyotard, *Op. cit.*, Lisboa, Gradiva, 1989, p. 51.

melhor ou pior explicitadas que determinam o arquiteyto designado pelo termo global de educação. Essas representações são híbridas, no que respeita aos conteúdos e aos campos onde se originaram, do senso-comum, à filosofia ou à ciência, mas, uma vez incorporadas na narrativa, passam a operar em todos eles. Do mesmo modo, raramente são alvo de uma crítica efectiva, na medida em que formam o esquema possibilitador de qualquer enunciação identificável como do foro educativo, incluindo a da própria actividade crítica.

Esta narrativa não deve, por conseguinte, ser confundida com uma teoria que permitisse interpretar a *empíria* ou facilitasse a compreensão do modo como os termos se relacionam numa coerência discursiva, nem tão pouco uma ideologia, mas como uma textualidade totalizadora, auto-referenciada, que antecipa os jogos de linguagem apropriados e a respectiva correspondência accional, circunscreve as fronteiras do que cabe âmbito da educação e determina quais são as outras textualidades com as quais mantem relações privilegiadas ou, pelo contrário, as que não têm relevância para a sua actividade, pelo que é transversal às versões teóricas e ideológicas, tal como ao conjunto de enunciações tidas por sensatas a seu propósito.

De igual modo, importa ter presente que, por se ter tornado complexa, em virtude da sua evolução histórica e da diversidade de narrativas subordinadas que soube integrar, mantém uma espécie de textualidade nuclear, que funciona como uma arquitectónica generativa da multiplicidade de enunciações. Este centro narrativo afigura-se denso, apesar da aparente evidência dos enunciados, em virtude do carácter metafísico que preside à sua elocução, e opaco, em função do processo peculiar que está na base da constituição de uma *arqui-linguagem*, cuja pragmática supõe a aceitação de uma lógica paradoxal: nela, a polissemia extrema corresponde à máxima evidência (por exemplo, o consenso sobre expressões tão ambíguas como “aprender a aprender” ou “formar para os valores democráticos” é proporcional à impossibilidade de lhes fixar um sentido), pelo que o carácter polémico dos termos é tido como garantia da sua veracidade; as metáforas valem como descritores (por exemplo, a representação metafórica do homem-planta é assumida como uma descrição óbvia da natureza humana, enquanto educável, pelo que a aplicação da metáfora das etapas de crescimento da planta ao

desenvolvimento do homem é tida por uma boa descrição do processo educativo); os valores funcionam como provas (por exemplo, a necessidade do alinhamento curricular do ensino elementar está comprovada pelo valor absoluto atribuído à escrita); as prescrições funcionam como autorizações, com valor de necessidade (por exemplo, todo o currículo contemporâneo valida-se em função da célebre prescrição que Kant pôs, não sem alguma ironia, aliás, à cabeça da sua concepção do Iluminismo, *Sapere aude*), para o que pode, igualmente, ser designado como um *arqui-programa*, o de uma paidéia cosmopolizada.

Por sua vez, essa textualidade fulcral, hoje, cruza o fundo narrativo com um princípio de racionalidade que organiza a coerência dessa narrativa em função de critérios oriundos de uma lógica argumentativa, atribuindo-lhes o valor de declarações significativas sobre referentes existentes e susceptíveis de verificação, que induz um esquema de totalização: por um lado, esse simulacro de cientificidade consolida o núcleo da enunciação conferindo às diferentes posições o estatuto de verdades positivas, enquanto, em contrapartida, graças à vertente da narratividade, institui um regime de polissemia, relativamente aos usos dos enunciados elementares, que os equipara a segmentos ficcionais.

O resultado combinado apresenta características muito próximas daquelas que Roland Barthes atribuía aos mitemas modernos: “*la vaccine* [...] qui consiste à confesser le mal accidentel d’une institution de classe pour mieux masquer le mal principiel”; “*la privation d’Histoire*”, que resulta na secundarização da historicidade, face a um conjunto de evidências intemporais, como seja a da própria educação, e a consequente irresponsabilidade dos actores; “*l’identification*”, que consagra o princípio da identidade e da consequente estranheza das alternativas; “*la tautologie* [qui] fonde un monde immobile”; “*le ninisme* [...], cette figure mythologique qui consiste à poser deux contraires et à balancer l’un par l’autre de façon à les rejeter tous les deux”; “*la quantification de la qualité* [par laquelle] le mythe fait une économie d’intelligence”, evitando a interpretação; “*le constat*”, que aproxima os enunciados do estatuto dos provérbios e das máximas morais, assentes no valor do bom senso.⁷

7 Roland Barthes, *Œuvres complètes*, t. I, Paris, Seuil, 2002, pp. 861-865.

Esta grande narrativa estabelece, assim, de modo apriorístico, a educação como condição do humano; o humano como educável; a educabilidade como processo de formação de um certo tipo de homem, aquele que está apto a dominar a natureza interior e exterior; a existência de uma racionalidade privilegiada, com a qual o processo educativo está essencialmente comprometido; a correspondência entre esse tipo de racionalidade e a concepção substancialista do verdadeiro; o carácter maleável da natureza, em contraste com a firmeza essencial do intuito educacional; o ser educado como solução para o conflito entre os quesitos da adaptação filogenética e da afirmação ontogenética; a educação como condição da felicidade; a necessidade do exercício da autoridade; a disciplina como conceito operativo; o governante como modelo do homem educado; a assimetria entre o educador e o educando; a exigência de um saber específico sobre a educação por parte do educador; o educador como o *parresiasta* do saber comum, vocacionado para a transmissão do verdadeiro; o privilégio da instituição escolar; o sistema escolar como análogo do sistema social; o dever da transmissão do saber convencional e dos valores tradicionais; a correlação entre a instrução e a formação do carácter;...

Fazem também parte dessa enunciação fundamental, duas teses, que Lyotard identificou em acção nas narrativas de legitimação oitocentistas, e que, apesar de antinómicas, acabam por ser invocadas em conjunto: que a educação visa a emancipação do homem; que a educação está ao serviço de um valor superior ao homem, como o fortalecimento da nação ou a realização da vida do espírito.⁸

Pertencem-lhe, igualmente, as “apostas da educação”, como escolheu apodá-las Hubert Hannoun, em torno do aperfeiçoamento e da consciência da pessoa⁹: a pessoa humana é perfectível; a pessoa humana é capaz de liberdade; os conteúdos escolares são cientificamente determinados; os docentes têm vontade de ensinar; os alunos acabarão por se comprometer com o processo de aprendizagem; a finalidade da educação é consensual, independentemente das disputas académicas...¹⁰ Assim, por exemplo, só tem sentido ponderar se a educação deve ser mais ou menos escolarizada, predominantemente pública ou

8 Cf. Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p.68.

9 Hubert Hannoun, *Comprendre l'éducation*, Paris, Nathan, 1995.

10 Hubert Hannoun, *Les paris de l'éducation*, Paris, PUF, 1996.

privada, sobretudo dirigida para a formação pessoal ou para a futura inserção no mercado, na medida em que há uma zona de narratividade que, como vimos, legitima a institucionalização de um sistema educativo. Do mesmo modo, a organização disciplinar da maioria dos currículos, nos vários níveis do sistema educativo, encontra a sua ancoragem nas proposições sobre o saber verdadeiro, o papel da transmissão do mesmo e a função da educação.

Ora, sem prejuízo do direito, senão mesmo do dever, diríamos, de sujeitar cada um desses enunciados aos critérios de veracidade e de falsificação, no seio de uma interpretação compreensiva dos sentidos que caucionam, cabe, outrossim, reconhecer que a permeabilidade actual dessa formação narrativa à análise e à crítica, isto é, a um processo de meta interpretação, supõe uma etapa avançada de deslegitimação. Esta perda de legitimidade da própria narrativa vocacionada para legitimar revela-se tanto mais aguda, quanto, por um lado, se multiplicam os discursos em torno da indispensabilidade da educação que, destinados a perpetuá-la de modo acrítico, acabam por patentear, nessa insistência, uma falha da evidência do que é evocado, e, por outro, se assiste a uma banalização crescente do uso de segmentos narrativos fulcrais a contra-senso, os quais, submetidos ao exercício de uma retórica do quotidiano, qualquer que seja a arena, incluindo os *fora* académicos, são progressivamente esvaziados de significação para se constituírem em meros conectores de enunciação. Postas a circular em roda livre, essas proposições, que figuraram, até um passado recente, como enunciados reguladores da discursividade educacional, isto é, “des principes généraux d’organisation de l’ensemble discursif; [...] fondement ultime de sa cohérence”,¹¹ na base de teoria(s) e prática(s), assumem, cada vez mais, o carácter de *slogans*, “sous le masque du sens commun, de la tradition vénérable, de la générosité révolutionnaire, de l’objectivité scientifique”.¹² Desta feita, o que predomina afigura-se como uma espécie de legitimidade ideológica, convencionada, epidíctica, opinativa e auto-referenciada que favorece a dimensão mitológica, na acepção acima indicada, relativamente à funcional ou à utópica. A consequência mais imediata deste dispositivo é a entropia do campo, provocada pelo contraste entre a pletora dos enunciados

11 Alain Vergnion, *Théories pédagogiques, recherches épistémologiques*, Paris, Vrin, 2009, p. 50.

12 Olivier Reboul, *Le langage de l’éducation*, Paris, PUF, 1984, p.100.

tautológicos, a magreza da actividade crítica e a sucessão desconexa dos programas de acção.

Por sua vez, aparece cada vez mais óbvio o desfasamento entre o “espaço referencial”, as representações veiculadas pela narrativa, “o espaço da interacção social”, os contextos em que a narrativa é chamada a operar, e “o espaço de produção”, os mundos gerados ao abrigo da narrativa.¹³ Poder-se-á considerar, com razão, que este contraste entre os discursos de legitimação, oriundos da grande narrativa educacional, os discursos e as práticas das áreas de produção de conhecimento e as representações que circulam e estruturam o “mundo da vida”, é uma constante do domínio da educação, na medida em que este supõe, por um lado, a diferença entre a formação do saber e a sua transmissão, enquanto, por outro, vai buscar a justificação para o seu tipo de intervenção à diferença postulada entre a incipiência do saber posto a circular no mundo da vida e a consistência daquele que é veiculado pelas instituições educativas. Não obstante, o que está a ocorrer é precisamente uma alteração no sentido deste jogo de legitimação, assaz reveladora da perda de legitimidade que temos vindo a acentuar. Desta feita, é a validade desse saber transmitido e o interesse dos processos de transmissão que são sujeitos a um questionamento progressivo, não só por aqueles que levam a cabo a tarefa de produzir conhecimento, mas, também, pelos mais diversos intervenientes do espaço público, incluindo os agentes educativos. Cresce assim a suspeita sobre as capacidades do sistema para realizar as finalidades formativas que lhe estão adstri-tas, face ao que é percepcionado como uma cristalização dos conteúdos transmitidos, que se afiguram desajustados, tanto em relação ao saber em construção, quanto ao que respeita às funções sociais que deveriam antecipar, e um desajuste das representações sociais e normativas veiculadas pelas instituições educativas, relativamente àquelas que predominam noutros contextos.

Com efeito, impõe-se compreender que a divergência é mais profunda do que possa parecer, na medida em que ocorre entre dois tipos de narratividade, aquela que ainda vigora no âmbito da formação

13 Alain Vergnoux, *Théories pédagogiques, recherches épistémologiques*, Paris, Vrin, 2009, p. 38. O autor retoma a teoria interacionista de Jean-Paul Bronckart, a qual, apesar de se propor como uma análise do discurso, nos parece transponível para a análise deste tipo de narrativa, que supõe uma dimensão programática e uma efectuação na realidade.

educativa e aquela que é praticada na maioria dos outros contextos do mundo da vida, de tal modo que seríamos tentados a afirmar a impossibilidade de validar, como convicções efectivamente partilhadas, para lá do mero exercício retórico, cada um dos enunciados da grande narrativa da educação. A consideração de alguns tópicos bastará para dar uma ideia do alcance do que está em causa.

Desde logo, enquanto se tem vindo a consolidar um tipo de pensamento pós-metafísico, como lhe chamou Jürgen Habermas, assente numa racionalidade processual, pragmática, situada, integrada no quotidiano,¹⁴ a grande narrativa da educação perpetua a vigência do modo metafísico de conceber a realidade. As quatro características que, segundo o autor alemão, estruturam genericamente o pensamento metafísico são facilmente detectáveis nas várias teses que integram essa narrativa: “pensamento da identidade”, por exemplo, na distribuição do conhecimento por áreas disciplinares bem definidas, com conteúdos próprios e intraduzíveis entre si, tidos como expressões de uma realidade perene; “idealismo”, por exemplo, na maneira como sobrevaloriza a espiritualização do conhecimento de cariz proposicional, tido por auto-evidente em consequência da sua simples enunciação, assim destinado a iluminar e esclarecer de modo invariável e totalizador, no que elide a pergunta, entretanto, tornada central, “quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir?”¹⁵; “centralidade da autoconsciência”, que se reflecte, por exemplo, na correlação que estabelece entre a transmissão de conhecimentos e a formação de uma subjectividade uniforme, capaz de autodomínio pelo uso directo dos conhecimentos assimilados, cuja autonomia é, ao mesmo tempo, uma forma de distinção social; “um conceito forte de teoria”, o qual, por exemplo, dá razão à exigência da transmissão de conteúdos bem definidos e organizados que são tomados pelo conhecimento técnico-científico que interessa adquirir, segundo o padrão da racionalidade instrumental e estratégica.¹⁶

Assim, ao passo que, noutros âmbitos, nomeadamente, naqueles que estão associados à investigação e à produção teóricas, se procede a uma “destranscendentalização dos conceitos”, a legitimidade

14 Jürgen Habermas, *Pensamento Pós-metafísico*, Coimbra, Almedina, 2004, pp. 58-75.

15 Jean-François Lyotard, *Op. cit.*, p. 26.

16 Jürgen Habermas, *Op. cit.*, Coimbra, Almedina, 2004, pp. 53-58.

proclamada para o saber transmitido advém precisamente do carácter de transcendentalidade que lhe é atribuído, conferindo-lhe uma aura de necessidade, indispensabilidade e totalidade, que contrasta com o perspectivismo construtivista e o sentimento de falibilidade dominantes. Significativamente, Michel Foucault, no seu último curso, considerava “comme une forme d’énonciation exactement inverse de la parrèsia, ce que l’on appelle les énoncés performatifs”,¹⁷ precisamente, aqueles que são cada vez mais privilegiados. Esta disparidade assenta numa divergência axiológica fundamental, entre o valor da verdade, que compromete convencionalmente a educação com a razoabilidade do saber substantivo, transformando a virtude educativa na coragem partilhada de dizer e de escutar uma verdade numérica, e o valor da utilidade, que a sujeita, cada vez mais, acorde com o relativismo epistemológico imperante, ao discernimento contingente dos processos de solidariedade social e política, deslocando a relação pedagógica para práticas de tipo clínico, vocacionadas para a mútua descoberta e a interajuda.

No plano normativo, idêntico desfasamento é verificável. Enquanto se multiplicam os debates sobre o sentido dos comportamentos e a validade das normas a que se referem, afigurando-se esse regime de constante discussão o único caminho aceitável para lidar com a alienação e a anomia contemporâneas, a grande narrativa da educação persiste em validar o critério do tradicional para justificar a inculcação de *habitus* rígidos, a vinculação a valores anacrónicos e o patrocínio de configurações institucionais passadas. Em consequência, quando, pelo seu aspecto intrinsecamente formativo e reflexivo, o processo educativo deveria garantir a compreensibilidade da dinâmica do agir, facilitando a conexão entre razões, motivos, normas, preferências, valores e sentidos, acaba por veicular um mero sistema acrítico de crenças e de representações cuja axiomática, sendo altamente contestável, não está orientada para gerar ou admitir qualquer processo de racionalização.

Do mesmo modo, em contraste com a percepção crescente do carácter plural e narrativo dos regimes de subjectividade, a grande narrativa da educação mantém-se fiel a um mesmo modelo personalista e ilustrado de homem, que deverá ser replicado pelo efeito

17 Michel Foucault, *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Gallimard/Seuil, 2008, p. 59.

combinado da forma e da substância dos conteúdos transmitidos, uma ortopedia intelectual, portanto, independentemente da história e do contexto. Mas, como não identificar nessa representação de uma subjectividade perene e razoável a matriz do receptor de um saber imposto, do súbdito de um poder opressivo, de um reproduzidor de padrões normalizadores, sem que alguma vez se preveja a sua passagem de citador a autor?

Todavia, este processo de deslegitimação resulta lento e difícil, quer pela especificidade da narrativa educacional, quer pela sua interdependência com a narrativa das narrativas ocidentais, a grande narrativa do humanismo, a qual, por demais questionada e erodida noutros domínios, se tem perpetuado, relativamente intacta, no seu interior. Se tivermos na devida conta a desconstrução sucessiva que a grande narrativa do humanismo ocidental, precisamente enquanto concepção metafísica, identitária e universalista, de uma certa característica do humano, a qual, pela sua vertente totalizadora, tende a projectar-se como a única forma de cumprir a humanidade do homem, tem sofrido nos últimos séculos, o que se oferece mais surpreendente não é tanto que a grande narrativa da educação, originada no seu seio, seja contestável, mas que tenha durado tanto tempo incólume. Consequentemente, será de supor que o mal-estar que vigora na educação reflecte essa progressiva tomada de consciência de que as falhas notadas no modelo educativo coevo, mais do que defeitos sistémicos ou erros programáticos, são efeitos de uma deslegitimação tectónica da grande narrativa educacional, em correlação com a decadência da matriz que a originou, a saber, a grande narrativa do humanismo, tal como foi proposta pela filosofia e buscou a sua confirmação nas ciências sociais e humanas.

Esta circunstância, à primeira vista paradoxal, tem um alcance decisivo, pois significa uma inversão no esquema de dependência das duas narrativas. Se, nas etapas de constituição e consolidação, a grande narrativa da educação foi buscar à grande narrativa do humanismo o que, nos termos de Michel Foucault, caberá designar como um “pensamento”,¹⁸ de modo a garantir um esteio para uma

18 Isto é, uma formação discursiva “qui instaure, dans diverses formes possibles, le jeu du vrai et du faux et qui, par conséquent, constitue l’être humain comme sujet de connaissance; [...] qui fonde l’acceptation ou le refus de la règle et constitue l’être humain comme sujet social et juridique; [...] qui instaure le rapport à soi-même et aux autres et constitue l’être humain comme sujet éthique”. Michel Foucault, *Dits et écrits II*, Paris,

racionalidade difusa, assente na tripla premissa do homem como sujeito do discurso verdadeiro, do agir virtuoso e da vida feliz, ao que se propunha como uma forma de “governamentalidade”,¹⁹ hoje, é ela que serve de principal validação para o que se tornou numa espécie de axiomática metafísica, feita de lugares-comuns, sem referente definido, nem contexto de significação bastante, em torno de ideias vagas sobre a existência humana. Esta alteração permite-nos perceber-se melhor as dificuldades crescentes da grande narrativa da educação em garantir a credibilidade dos seus enunciados: querer fazer valer a todo o custo a autoridade de uma narrativa em declínio, para manter uma função legitimadora, cuja coerência, por sua vez, já não está em sintonia nem com o mundo da vida, no qual opera, nem com os métodos de produção do saber, dos quais depende, nem com a prática educativa, que a perpetua, afigura-se uma pura inconsequência. Não obstante, essa insistência no impasse, à primeira vista rebarbativa, merece a devida ponderação, pelo que indicia sobre o processo educativo e a sua relação com o humanismo.

É que o problema é bem mais fundo e diz respeito à própria possibilidade de legitimar a educação, na medida em que esta existe para realizar o homem, seja lá qual for o modelo de humanidade que é visado. Dito de outro modo, toda a educação vai buscar, de uma forma ou de outra, a sua legitimidade a uma narrativa sobre o humano, que descreve um tipo de homem a educar, uma série de razões que justificam a violência do acto educativo, um sistema de transmissão adequado, uma forma de viver educadamente, etc.. Assim sendo, toda a narrativa que procura autorizar a educação é humanista, em sentido lato, isto é, enquanto o epíteto caracteriza uma ocupação com a humanidade do homem. Por sua vez, parece-nos justificável a suspeita de que, para poder ser eficaz, nomeadamente, na tarefa de dar consistência a esse processo virtual e incerto de fazer existir um homem projectado, a narrativa de legitimação tenha de assumir as características míticas, metafísicas e totalitárias de uma grande narrativa. Pelo menos, assim tem ocorrido até agora. De uma tal exigência decorrem, porventura, duas conclusões maiores.

Gallimard, 2001, p. 1398.

19 A entender, de acordo com uma das várias definições do filósofo francês, enquanto “rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi”. Michel Foucault, *Dits et écrits II*, Paris, Gallimard, 2001, p. 1604.

Em primeiro lugar, dever-se-á ponderar seriamente a hipótese de que o mútuo declínio da grande narrativa do humanismo e da grande narrativa da educação, que lhe é correlata, reflita o fim do paradigma educativo que vigora, pelo menos desde a reflexão platônica, tal como têm vindo a esboroar-se outras valências, do conceito de Deus ao do Homem. O argumento de que se multiplicam os sinais de vigor da concepção moderna da educação, a qual tende a tornar-se hegemónica, tem, para a questão aqui suscitada sobre o procedimento legitimador, a mesma validade daquele que pretende questionar a morte de Deus pela multiplicação das expressões de fervor religioso. Dessa feita, haverá que considerar as disfunções parciais ou locais, não só, como problemas práticos, susceptíveis de resolução social, política ou pedagógica, ou como expressões de um estado de crise inerente à própria dialéctica da Modernidade, mas, também, como eventuais sintomas desse esgotamento.

Porém, desta nossa hipótese, de que uma certa matriz humanista apresentará cada vez maiores dificuldades em se impor como narrativa de legitimação, longe de qualquer conotação catastrofista ou niilista, em nome de um mundo tido por único, dever-se-á tão só retirar um incitamento a um exercício de interpretação crítica desse fundo narrativo, porquanto, ao contrário do que a grande narrativa da educação insinua, por um lado, não nos parece que estejamos obrigados a segui-la taxativamente, enquanto, por outro, como lembra Patrick Berthier, evocando a alternativa pragmatista de um Dewey, um contra-humanismo não é um anti-humanismo.²⁰ Com efeito, como vimos, o que está em causa, não é toda e qualquer tentativa de pensar o homem, mas uma certa versão do que cabe entender pelo humano, com a qual se valida acriticamente uma relação directa entre o conceito de educação e a exclusividade da matriz aristotélica da racionalidade, da sua eficácia para obstar aos extremos da violência, da unicidade sacral do conhecimento, da versão reificada do real, da veracidade das crenças, da clausura disciplinar, da identidade das culturas, da exclusividade dos regimes de pertença, da perenidade dos valores, da indiscutibilidade das normas, da

20 Patrick Berthier, "Pragmatisme et expérience: les podromes du relativisme postmoderne", Anne-Marie Drouin-Hans (ed.), *Relativisme et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 83.

simplicidade de uma subjectividade *idem*, da direcionalidade do processo de transmissão,...

Todavia, também não pretendemos defender uma visão do mundo alternativa que viesse substituir a grande narrativa humanista da educação por outra. Pelo contrário, acolhemos tão só a sugestão de Michel Foucault, feita na sua famosa leitura do opúsculo kantiano sobre o Iluminismo, relativamente a um uso metodológico, crítico-poético, da constatação de que existe, hoje, um desencontro crescente entre o que Habermas designou genericamente “o projecto inacabado da Modernidade” e a narrativa, de cariz humanista, que continua a sustentar o ideal coevo de educação: “justement, je crois qu’on peut opposer à cette thématique, si souvent récurrente et toujours dépendante de l’humanisme, le principe d’une critique et d’une création permanente de nous-mêmes dans notre autonomie: c’est-à-dire un principe qui est au cœur de la conscience historique que l’*Auflärung* a eue d’elle-même”.²¹ Na ausência de um tal esforço, reflexivo, é expectável que se sucedam ciclicamente os casos notáveis, como o da discussão recente em torno dos direitos curriculares do “intelligent design”, um dos exemplos óbvios da disfunção que temos vindo a apontar. Ora, como procurámos defender, este trabalho de invenção não pode ficar apenas pelo plano das medidas conjunturais e das práticas educativas, mas tem de revisitar a própria narrativa de legitimação, de modo a decidir que segmentos permanecem válidos e que sequências devem ser modificadas.

Em segundo lugar, a par dessa tarefa de desconstrução, antevê-se a necessidade de repensar uma nova narrativa cujos enunciados satisfaçam as condições epistémicas e existenciais vigentes, reaproximando as três esferas, da produção, da comunicação e da acção, que, como evidenciámos, têm sofrido um afastamento contínuo. Mas sobre este empreendimento, eminentemente filosófico, que não pode ser o produto de um só, apenas cabe deixar aqui a sugestão de duas questões prévias, em espelho, que regulam a sua concretização.

Desde logo, importa ponderar a afirmação de Lyotard de que “o recurso às grandes narrativas está excluído”, se bem que “a pequena

21 Michel Foucault, *Dits et écrits II*, Paris, Gallimard, 2001, p. 1392.

narrativa' continua a ser a forma por excelência assumida pela invenção imaginativa, e, antes de mais, na ciência".²² Esta condição força a obrigatoriedade de pensar se um empreendimento tão complexo como o sistema educativo pode ser legitimado de modo fragmentário, pelo recurso a várias pequenas narrativas, ou se, pelo contrário, como sugerimos não carece sempre de uma grande narrativa, mesmo que esta só possa aspirar ao estatuto de meta narrativa de narrativas substantivas parciais. Esta questão não é só formal, dado que, como mostrámos, subsiste uma grande narrativa que poderá, no segundo caso, ter de vigorar como esteio das pequenas narrativas, entretanto, criadas, o que, quanto a nós, só duplicará as dificuldades e aumentará o sentimento de mal-estar.

A segunda pergunta dirige-se à eventualidade de termos de reconstituir uma grande narrativa. Nesse caso, as características que parecem ser mais conformes à visão disseminada do mundo são adequadas para figurarem como sequências textuais de uma tal narratividade? É viável legitimar a educação a partir de ideias reguladoras que descrevem processos cognitivos de incompletude e de inquirição, como sejam as de abertura, relatividade, construção, tradução, discussão, reflexividade, indeterminação, complexidade falibilidade, dessa feita supondo um esquema radicalmente diverso de transmissão? É possível defender a validade educacional, por exemplo, de uma ética da discussão, vocacionada para ensinar a forma do dever, mais do que os deveres, e substituir à decisão subjectiva a deliberação intersubjectiva, na linha da proposta de Habermas, ou, como pretendia Foucault, a de uma ética do cuidado de si e do outro, orientada para uma poética da(s) subjectividade(s), ou ainda, a de uma ética da tolerância, direccionada para a aceitação criteriosa do pluralismo axiológico? É praticável uma credibilização do processo educativo a partir da predominância das diferenças, das possibilidades múltiplas de coexistir, das liberdades, relativamente às mesmidades, às versões uniformizadoras e aos regimes de normalidade? No fundo de todas estas interrogações sobre os limites da ideia de educação, fazendo nossas as palavras de Michel Serres, "fica uma questão cuja resposta procuro: que forma de narrativa nos aproximará

22 Jean-François Lyotard, *Op. cit.*, p 121.

do homem?"²³ não do homem que temos de ser, mas daquele que, pela mútua educabilidade, nos é dado ir inventando.

23 Michel Serres, *A Grande Narrativa do Humanismo*, Lisboa, Piaget, 2008, p. 51.

SESSÕES VIRTUAIS

Capítulo 1

Miradas en torno a las prácticas innovadoras de un grupo de escuelas de educación obligatoria

Esther Pérez Edo

Universidad Complutense de Madrid (rosesther@hotmail.es)

Resumen

Diversos estudios destacan el cambio de rol al que debe someterse la escuela para continuar con su labor de formación de ciudadanos en competencias sociales e intelectuales adecuadas a los nuevos tiempos. Son muchos los centros que buscan nuevas formas de renovación y transformación pedagógica acorde a sus necesidades, al contexto e idiosincrasia que les caracteriza, desde una amplia actuación de los agentes implicados sobre los factores que intervienen en ella. Todo ello, desde el convencimiento de que la educación necesita de alternativas funcionales encaminadas a la mejora de la calidad y de la eficiencia educativa.

En este estudio se analizan las experiencias de un conjunto de centros de educación obligatoria de diversa índole que, desde su gestión, organización y estructura, buscan nuevas formas de trabajo e implementan experiencias y prácticas innovadoras que se adecuen a las nuevas necesidades educativas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, se centra la atención en los factores que favorecen la aplicación de métodos y medidas innovadoras para la transformación de estos centros educativos, en las resistencias que dificultan o impiden su desarrollo de forma satisfactoria, así como, en la indagación de por qué iniciativas o innovaciones tan distintas pueden funcionar, o incluso qué tienen en común más allá o por debajo de su diferente orientación.

Palabras clave: innovación educativa, mejora, educación obligatoria, escuelas innovadoras, entornos de aprendizaje.

Abstract

Several studies highlight the changing roles which addresses the way schools continue their training of citizens in social and intellectual skills appropriate to

the times. Many centers are seeking new forms of pedagogical renewal and transformation according to their needs, context and the idiosyncrasy that characterizes them. Including the wide action of the stakeholders in the factors involved. All this comes from the conviction that education needs functional alternatives aimed at improving educational quality and efficiency.

In this study the experiences of a number of compulsory educational schools of various types are analyzed. From their management, organization and structure are seeking new ways of working and to implement experiences and innovative practices to suit the new educational needs that have been analyzed in order to improve the quality of teaching. To do this, the attention is focused on the factors favoring the implementation of innovative methods and measures for the transformation of these schools and in the factors that impede their successful development. As well as, inquiry focuses on what different initiatives or innovations can function, or even what they have in common beyond or below their different orientation.

Keywords: Educational innovation, improvement, compulsory education, innovative schools, learning environment.

Antecedentes y estado de la investigación

Retrospectiva del camino de la innovación

Actualmente, la educación refleja la necesidad de transformar la escuela como centro integrador en una educación innovadora, democrática y de calidad que responda a las necesidades de una sociedad cambiante en constante evolución (Stainback y Stainback, 1999; Flynn, 1989; Barth, 1990; Sleeter y Grant, 1988). Las prácticas, los proyectos educativos y la gestión de los centros son algunas de las herramientas que pueden transformar las instituciones en centros innovadores.

Cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza y la transformación de las escuelas ineludiblemente se hace referencia a la eficacia y eficiencia. Por ello, el modelo de escuelas eficaces basado en el trabajo de Sackney (1986) y el proyecto Halton, muestran amplias directrices que fundamentan el núcleo de la transformación de las escuelas, entre ellas: el éxito y la inclusión educativa (Stoll y Fink 1999). Entre los diferentes factores que determinan la educación encontramos la excelencia escolar como lema de calidad, futuro y éxito educativo. Esta arraiga en un ideal de objetivos idóneos configurado por expertos. Por otra parte, hay que tomar con cautela las connotaciones de la excelencia académica por la ambigüedad que en ella subyace dado que puede

coexistir con las desigualdades y el fracaso educativo, basándonos en el estudio de Perrenoud¹ (1990) sobre la excelencia escolar como una realidad fabricada.

La educación es causa de diferencias y es la acción educativa la que puede redundar en su permanencia o por el contrario paliar las desigualdades; por consiguiente, los equipos directivos y los docentes son corresponsables de la igualdad o desigualdad, y de la diversificación u homogeneización de lo que sucede en los centros educativos (Aguado, 2000; Gimeno, 2000). La praxis en los centros escolares desde temprano ha sido fruto de análisis y crítica para la evolución y modernización educativa; sin embargo, observamos que el debate educativo actual no difiere de sus precedentes, cuyos ejes de discusión se centraban en la triangulación teórico-práctica de la pedagogía crítica, reflexiva y compleja (Giroux, 1998; Apple y Beane, 2005; Lipman 2001; Freire, 1988; Dewey, 2010).

Cabe señalar la inexistencia de una alineación entre la innovación y las reformas educativas, dado que la primera responde a cambios micro-transformacionales de las escuelas (cambios a nivel de aula, de escuela o de la comunidad educativa) y las segundas responden a modificaciones estructurales (Viñao, 2002).

Toda innovación educativa se gesta en determinados momentos de acuerdo a unas necesidades socioeconómicas a un componente político-cultural y a unas formas de pensar la educación fluctuantes en el decurso temporal.

En cuanto a la obstrucción de la evolución de las escuelas existen diversos factores como: la sobrecarga de la tarea docente, el aislamiento versus la colaboración o el trabajo en equipo (con matices en cuanto a su funcionalidad), la desidia del profesorado y del equipo directivo, y la incompetencia de ciertos profesores, así como, la infructuosa competencia de alguno de estos (Fullan y Hargreaves, 1999). Por ello, hablar de nuevos modelos de escuela en los que son posibles realizar transformaciones y garantizar un quehacer innovador implica atender a unos parámetros transformacionales (Feito,² 2000).

1 En cualquier situación de enseñanza colectiva, las jerarquías de excelencia son omnipresentes, aunque sólo sea por el hecho de que todo el mundo está sujeto, por principio al juicio de un profesor y al de los demás alumnos. (...) En las aulas de primaria, los alumnos ya se observan y miden. De esta comparación surgen jerarquías que se establecen con tanta mayor rapidez cuanto más se parezcan las tareas y sean propuestas con mayor frecuencia a todos en las mismas condiciones.

Asimismo, se evidencia que la escuela ha quedado desacompañada de los cambios sociales. Los problemas suscitados en los centros educativos vienen precedidos por el alejamiento entre lo meramente propedéutico y la realidad socio-cultural contemporánea; no obstante, no debemos obviar que existen otras realidades que acentúan la involución de las escuelas. En esta línea, la escuela ha experimentado un cambio de paradigma en el momento que se ha cuestionado la idoneidad de las prácticas educativas de una institución obsoleta que no es ya único centro transmisor de conocimientos (Fernández, 2012; Hannon, 2014); por ejemplo, las *homeschooling*, entre otros apelativos, se postulan como una alternativa a la escuela. Algunas familias ya no buscan en el modelo de escuela un lugar tradicional para educar a sus hijos, lo mismo que otras buscan ahora en la escuela algo diferente.

Cuando hablamos de innovación

Es un proceso continuo de indagación de ideas con una intencionalidad transformadora que viene determinado por una actitud crítica y una responsabilidad ética que persigue mejorar la educación (Fullan, 1999; Corney, 2004; Carbonell, 2005; Imbernón, 1996); si bien, en ocasiones puede no desencadenar cambios pedagógicos cualitativos y eficientes. Por lo tanto, la innovación requiere una planificación de los aspectos a mejorar como son los: objetivos, principios, organización, evaluación, formación, etc.

Con frecuencia la innovación educativa se asocia al uso de las TIC, cuando estas no son más que un mero soporte o medio que forma parte de los recursos educativos de un proyecto pedagógico. Tal es así, que uno de los estudios realizados por la OCDE sobre los centros educativos que implementan las TIC como cambios potenciales en el trabajo educativo concluyó que estas no pueden actuar como palanca de cambio (Carnoy,³ 2004).

En general, innovar en educación lleva implícito otorgar al alumnado una mejor calidad en los aprendizajes y una mayor implicación. En esta dirección, la Universidad de Bristol, con la participación de

2 Establecer metas claras y medir el progreso hacia ellas; encontrar líderes y asignarles responsabilidades; encontrar empleados de talento, invertir en ellos y recompensarlos; invertir para aumentar la productividad de la escuela; crear nuevas relaciones entre las escuelas, los padres y las comunidades; comprometer a los estudiantes; recompensar el éxito, penalizar el fracaso.

miembros de la OCDE, ha elaborado un estudio para *Learning Frontiers* con el fin de conocer el grado de motivación e interés de los alumnos en su aprendizaje. Algunos de los países participantes fueron Corea del Sur, Australia y Finlandia, entre otros. En este último, un 30% de los encuestados, niños de entre 13 y 15 años, no se sentían implicados en su aprendizaje y, a pesar de obtener buenos resultados, se aburrían en la escuela. Del estudio se llegó a la conclusión de que para promover una mayor implicación de los alumnos en su aprendizaje este debía traspasar la escuela y enfocarse hacia aspectos de la cotidianidad; además de compartir los saberes con los compañeros (aprendizaje colaborativo), promover un aprendizaje relevante que conecte con la vida, y no un aprendizaje cuyo fin estribe en la superación de las evaluaciones.

Learning Frontiers engloba una serie de escuelas cuyo objetivo se centra en la creación de prácticas profesionales que incrementen la implicación y el compromiso del alumnado en su aprendizaje desde una comunidad global. Para ello se ha basado en proyectos innovadores de éxito como: la comisión de estudiantes de aprendizaje de la Federación Harris de Londres, donde los estudiantes indagan en la búsqueda de ejemplos de aprendizaje efectivos para que puedan ser implementados en sus escuelas (para ello existe un pacto previo con los directores para que sus propuestas sean estudiadas y puedan llevarse a cabo); o el proyecto iZone, de la ciudad de Nueva York, el cual tiene como objetivo establecer nuevos modelos de escolarización dirigidos a potenciar el compromiso de los alumnos desde la promoción del cambio de los espacios, el diseño de las clases, los planes de estudio, la evaluación, los horarios, etc.

Método, estructura y análisis de los datos

El presente estudio analiza un grupo de centros educativos con objeto de conocer las posibilidades de innovación y mejora de acuerdo al contexto que los determina. El análisis pondera el estudio local de las divergencias educacionales que existen en los diversos centros de educación

3 Las TIC no suelen actuar como un catalizador del cambio escolar por sí mismas, pero pueden ser un desencadenante vigoroso de las innovaciones educativas planeadas. (...) sugiere que el impulso para reformar la enseñanza y la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas se ayuda de las TIC, que a menudo estimulan la reforma y las innovaciones adicionales.

obligatoria seleccionados. Con ello se pretende conocer si los proyectos implementados en ellos, de acuerdo a sus distintas concepciones y creencias educativas, son funcionales y si realmente mejoran la calidad y alcanzan el éxito educativo; dando por válido que la mejora de la calidad de los centros se circunscribe a la singularidad de sus especificidades contextuales, socioculturales y económicas, así como, a la gestión del conjunto de la comunidad educativa.

La metodología utilizada en la investigación es de enfoque cualitativo porque nos permite alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos socioeducativos. El método cualitativo hace posible realizar un análisis inductivo de los datos en los que se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferencia e interrelación de los hechos y acciones.

La herramienta utilizada para la parte empírica de la investigación ha sido la entrevista abierta en profundidad que se ha realizado a diferentes miembros de la comunidad educativa así como a otros responsables que directa o indirectamente colaboran con el centro. Este tipo de entrevistas permite entablar una conversación formal con unos propósitos preestablecidos en la investigación que facilitan la apertura a nuevos indicios que emanan del ambiente natural entre entrevistado y entrevistador y que a su vez permiten conocer aspectos no contemplados.

Por tanto, la acción se bifurca en, una primera fase de análisis documental, que abarca entre otros aspectos las corrientes pedagógicas y filosóficas en las que se fundamentan las escuelas, así como, un análisis de los organismos que colaboran con las escuelas en su camino a la innovación y; una segunda fase, que se concreta con el estudio empírico de los centros de educación obligatoria seleccionados para conocer *in situ* la transformación que han experimentado a lo largo de los años y las causas que han suscitado la toma de decisiones hacia la innovación.

Descripción de los centros educativos participantes en el estudio

Centro 1: Es un colegio diocesano concertado del año 2009 y abarca todas las etapas educativas: educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. El centro tiene alrededor de 1770 alumnos matriculados y una plantilla de aproximadamente 98 docentes.

El perfil socioeconómico de las familias es medio y medio-alto

El centro educativo se define en los principios de: catolicidad, innovación educativa, integración y bilingüismo. El Proyecto *Educación Básica Interactiva* (EBI) implementa una nueva forma de trabajar con medios tecnológicos en el aula que suprime la clase magistral. Su objetivo es promover la atención personalizada por parte del profesor, el desarrollo de la autonomía personal del estudiante y la utilización de varias fuentes de información; el uso de las nuevas tecnologías (pizarras digitales, portátiles, Internet,...); la orientación vocacional profesional; así como, el desarrollo de técnicas de trabajo en equipo.

Centro 2: Es una comunidad de aprendizaje de educación infantil y primaria de titularidad pública. Abrió sus puertas en el curso escolar 2003/2004. La escuela se creó por el crecimiento de la población con la inmigración (el 90% de los niños escolarizados en los primeros años eran extranjeros). El centro se transformó de CEIP, en el curso 2007/2008, a una CDA. Actualmente, tiene matriculados 372 alumnos y hay 30 maestros en plantilla. El perfil socioeconómico de las familias del alumnado es medio-bajo.

Su proyecto pedagógico se sustenta en cuatro ejes transversales de actuación: la interculturalidad; el aprendizaje por descubrimiento; la educación de las emociones y los sentimientos; y la participación de las familias. El modelo que impera en el centro engloba: una escuela inclusiva basada en el aprendizaje dialógico, participativo (democracia horizontal en base a argumentos) y dialogante (el diálogo como base para la toma de decisiones).

En resumen, el centro se define como: escuela transformadora que promueve el pensamiento crítico y reflexivo, potencia el diálogo, y favorece la autonomía. Parte de su trabajo pedagógico se basa en los grupos interactivos, en asamblea, en ambientes de trabajo, y en las tertulias dialógicas literarias; sus clases son aulas abiertas.

Centro 3: Es un centro privado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato que tiene alrededor de 470 alumnos y una plantilla de 40 docentes. La escuela fue fundada en el año 1979 y fue la primera escuela que implantó en España la pedagogía Waldorf. El perfil socioeconómico de las familias del alumnado es medio-alto.

La escuela implementa una pedagogía que gira alrededor de tres ejes: tomar como base el respeto a cada individuo en su desarrollo individual; el trabajo en equipo del claustro (maestros y profesores); y la colaboración permanente entre la escuela y la familia. La línea didáctica se circunscribe a un mismo contexto: la creatividad del maestro, el respeto al proceso madurativo de cada alumno y el desarrollo de las capacidades intelectuales y artísticas. Trabajan por períodos y con un currículum ampliado que otorga importancia a la enseñanza humanístico-artística que acompaña paralelamente al trabajo de las materias estrictamente curriculares y no utilizan las tecnologías de la información en las aulas.

Estructura y análisis de los datos

El análisis de la información recopilada a través de las entrevistas abiertas en profundidad se ha estructurado en tres bloques:

Bloque 1: Proyectos y cultura innovadora de centros: organización, gestión, estructura, singularidad y pedagogías entre otros aspectos, desde la percepción del director: a) Estructura organizativa; b) Profesorado; c) Proyectos, experiencias y metodologías de aula y/o centro; d) Evaluaciones (internas y externas); e) Familias; f) Colaboración con instituciones; g) Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.

Bloque 2. Profesorado: experiencias de aula y/o cambios implementados, colaboración, formación, implicación con los proyectos del centro y percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.

Bloque 3. Colaboradores externos y familia.

Resultados alcanzados

Como síntesis de una primera aproximación los resultados obtenidos hasta el momento muestran que:

- a) Independientemente de la identidad de los centros estudiados existe en todos ellos un interés por la incorporación de experiencias

de innovación, así como, una preocupación por mejorar la calidad educativa y mostrarse como un referente en el ámbito educativo, es decir, existe una voluntad de cambio.

- b) A mayor nivel de compromiso, participación y cohesión del equipo docente mayores son las posibilidades de llevar a cabo la transformación y más eficiente es el desempeño de los proyectos educativos. Además, el liderazgo de la dirección del centro es un factor esencial para potenciarlos.
- c) Un proyecto de innovación es inviable sin la suma de la mayor parte del conjunto de la comunidad educativa. Se observa, que hay correspondencia entre la formación del profesorado que establece el centro para el desarrollo de los proyectos y su impacto en la implementación.
- d) Todos los centros consideran la importancia del papel de las familias para mejorar la educación, sin embargo, solo en algunas ocupan un lugar destacable.

De los resultados se puede inferir que independientemente de la idiosincrasia de cada uno de los centros se observa una amalgama de elementos heterogéneos transversales en su camino a la innovación:

1. En todos, la **dirección** es uno de los puntos clave para llevar a cabo nuevas propuestas y velar por el buen funcionamiento, aunque con ciertos matices. Algunos de ellos muestran un diálogo horizontal en ausencia de una jerarquía marcada por la dirección y las decisiones son tomadas por consenso y no por votación.

Centro 2: "... la gestora es el máximo órgano decisorio de la escuela... está formada por los delegados de cada clase que son los propios alumnos, los padres delegados de cada curso, representantes de las comisiones mixtas y los maestros... mezclamos el consejo escolar y la gestora..."

"El consejo escolar se establece por la normativa educativa... todas las decisiones se toman por consenso... nunca hemos tenido que sacar propuestas o cambios por votación..."

Centro 3: "La elección del equipo directivo se realiza en el claustro y tiene carácter rotativo (...); la elección de este órgano se realiza de forma abierta y transparente. No existe el voto oculto sino que todos sabemos a quién elegimos y por qué. (...) aunque yo sea la directora todas las decisiones que se toman y

que afectan al centro son consensuadas por todos los docentes. No prevalece mi opinión por encima de la de otros compañeros”.

“(...) la libertad es una de las señas de identidad (...). No existe una jerarquía (...) esto asegura que los maestros no ocupen puestos burocráticos o de gestión sino que su crecimiento profesional beneficie al niño. (...) los profesores con mayor experiencia acompañan y apoyan a los nuevos en su adaptación y contribuyen a la formación”.

En cambio, en otros centros existe una relación vertical donde las decisiones las toma el equipo directivo, acorde a propuestas recogidas por los docentes, siendo los subdirectores de etapa los responsables de poner en práctica lo acordado.

Centro 1: *“El consejo escolar está formado por profesores elegidos, por el equipo docente, son los portavoces del claustro de profesores... es una composición variada... las decisiones pedagógicas son independientes del consejo escolar... En los centros concertados está previsto que el APA participe en el consejo escolar... tienen unos votos pero con un porcentaje muy pequeño”.*

“(...) las decisiones las toma el equipo directivo... los subdirectores de etapa son los responsables de poner en práctica lo acordado...”

“Desde hace dos años el equipo directivo se reúne dos días, en convivencia, para analizar las necesidades educativas, de formación... reflexionar sobre dónde va el colegio y qué es lo que queremos... se tienen en cuenta las opiniones recogidas en las encuestas que se realiza a los profesores... de todo ello se hace una síntesis... Las decisiones tomadas son expuestas... juntamente con el profesorado se marcan los objetivos en los que se deberá trabajar...”

2. El trabajo en equipo es uno de los referentes para emprender cambios transformacionales. Todos los centros parten de la concepción de que el cambio es palmario cuando existe una misma línea convergente de trabajo, es decir, a mayor cohesión del profesorado, mayores son los logros alcanzados.

Cada centro es singular en su funcionamiento y en cada uno de ellos se perciben matices en cuanto al éxito de las iniciativas renovadoras. Algunos de los centros muestran una línea de trabajo muy marcada sobre un mismo prisma y existe una fuerte colaboración entre la comunidad educativa. Esta misma dinámica se repite en varios de ellos pero con singularidades:

- a) Trabajo en equipo potenciado desde dirección y bajo unas pautas establecidas (más verticalidad).

Centro 1: “Todas las semanas, en horario lectivo, nos reunimos... en el claustro de profesores... tratamos aspectos de la vida colegial... Los miércoles siempre hay reunión de profesores de 16,30 a 18,00... vemos las necesidades que tiene el colegio desde el punto de vista de institución y también desde el punto de vista de la necesidades de los profesores...”.

“Es importante que los profesores de secundaria y primaria conozcan el trabajo que realizan... hay un conocimiento mutuo... Se celebran unas reuniones entre el profesorado de 5º y 6º de primaria con los de secundaria... para conocer el trabajo en las diferentes áreas... de tal manera que no haya desencuentros...”

“(...) tenemos 2 sesiones mensuales... una está dirigida a los departamentos... Se trabaja dentro de cada departamento y de cada curso... analizamos cómo se han trabajado las guías, si han funcionado, qué recursos han utilizado...”.

- b) Trabajo en equipo desde una perspectiva horizontal (la fundamentación de la escuela preestablece la dinámica).

Centro 2: “El claustro de profesores es muy importante... la última decisión la toman los maestros por consenso... Aquí no hay claustro como tal sino que nosotros lo denominamos ciclos grandes... En estas reuniones tratamos los temas pedagógicos; a veces nos dividimos en pequeños grupos de debate donde se consensuan propuestas que luego pondremos en común todos... Estas reuniones se realizan una vez a la semana...”

“Formamos las comisiones mixtas, integradas por padres y maestros... Hay una comisión de aprendizaje que gestiona las tertulias literarias, la formación de las familias y las actividades extraescolares; la comisión de voluntariado que gestiona los voluntarios de los grupos interactivos y otros... la comisión de cocos es el voluntariado de difusión del centro, mantenimiento de la web... y la comisión de ambientación que es la que se encarga de ambientar y decorar la escuela en colaboración con los niños... vienen dos tardes a la semana... A partir de esta estructura empezamos a trabajar en comunidad...”

Centro 3: “...todos los jueves se celebra el claustro fuera del horario lectivo, tiene una duración de 3 a 5 horas... Es un claustro técnico/pedagógico/general, donde nos reunimos todos los profesores de todas las etapas; tratamos

aspectos pedagógicos (...); hacemos retrospectivas y analizamos lo que funciona, lo que hay que mejorar, etc. Es una evaluación en común (...). También se realizan los claustros pedagógicos por etapas”.

“Siempre se celebran los jueves por la tarde y su misión consiste en llevar la responsabilidad de la educación en el colegio”.

3. El compromiso es uno de los elementos a considerar para que las propuestas en marcha perduren y su impacto socioeducativo se materialice en hechos sustanciales probados, o dé lugar a una evaluación sólida para establecer las modificaciones pertinentes con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

Existen diferentes niveles de compromiso:

- el equipo directivo tiene la labor de velar por que la comunidad educativa se mantenga en vigilia con respecto al compromiso adquirido;
- existe un compromiso autónomo;
- el compromiso está sujeto al espacio temporal.

Todo ello se colige de cada una de las experiencias de trabajo.

Centro 1: “...primero hemos creado un estilo de colegio... no solamente fundamentamos una metodología sino que el profesorado debe tener el estilo que propone el colegio... se consigue a través de cursos internos...”

“la calidad de los docentes es muy alta... tienen gran capacidad para trabajar en equipo... vamos en la misma dirección... si no hubiera esta cohesión sería inviable realizar este proyecto...”

“Este método conlleva mucho trabajo para el profesorado porque tienes que tener muy bien programada tu asignatura, conocer bien a tus alumnos... Es importante la cooperación entre los diferentes departamentos... debes programar con ellos los exámenes para no coincidir, llevar un estilo parecido...”.

“Las guías las diseñan los profesores... a medida que se han ido incorporando los nuevos profesores han ido incluyendo algunos matices en las guías según su estilo...”

Centro 2: “...la participación e implicación del profesor es muy alta... quizás la ventaja que hemos tenido es que al ser una escuela de nueva formación... hemos marcado una línea de trabajo... la gente que vienen a trabajar a este centro ya

sabe el trabajo que realizamos... Evidentemente los maestros pueden hacer propuestas y aportar nuevas ideas pero esto no cambiará la CDA..."

"...la escuela no innova por innovar sino que existe una trabajo muy bien estructurado, medido, consensuado... con una prolongación en el tiempo... y una evaluación constante..."

Centro 3: "No existe una estructura vertical... la toma de decisiones pedagógicas la realiza el claustro de profesores... entonces si se decide hacer algún curso o algún cambio... existe un compromiso de todos..."

4. La identificación y la formación adaptada. Se percibe como uno de los anclajes del profesorado con los principios que promueven los centros. Estos se caracterizan por crear un estilo propio de escuela bajo una misma línea pedagógica que es asumida por la comunidad. Esta dinámica se repite en todos los centros que apuestan por la creación de un modelo educativo singular. Además, coinciden en que la adición de fuerzas es necesaria para llevar a cabo transformaciones o modificaciones eficientes. De forma conexa **la formación adaptada** es relevante dado que cualquier implementación, cambio o renovación pedagógica exige un grado de formación acorde a las necesidades del centro. Se observan 3 líneas de actuación:

- la formación debe ir en sintonía con las propuestas que encabeza cada centro;
- se debe establecer una ruta formativa anual adecuada a las necesidades del centro;
- La participación debe ser del 100% del profesorado.

Centro 1: "...se buscaba un profesorado vocacional y no que tuviera un gran currículum... Que quisiera formar parte de un colegio de carácter católico, innovador, integrador... y bilingüe... Esto lo conseguimos mediante dos acciones: 1. Con los profesores que tenemos en plantilla una mayor formación y pensar cómo queremos que sea su papel y 2. Los profesores que se incorporan facilitarles la acogida y adaptación, y realizar la formación inicial. Todos los profesores han recibido la formación en el proyecto EBI (en el mes de julio) y en el tipo de profesor que queremos. (...) en la selección del profesorado participa el equipo directivo".

"Actualmente, estamos elaborando una formación anual para el profesorado... aplicamos las decisiones del centro y tomamos las propuestas de los profesores..."

Centro 2: "... la gente que vienen a trabajar a este centro ya sabe el trabajo que realizamos... En nuestro centro se trabaja con grupos interactivos, en asamblea, en ambientes de trabajo... y otro elemento importante de las CDA son las tertulias dialógicas literarias. (...) el profesorado de nueva incorporación debe hacer un curso sobre las CDA que lo gestiona el Departamento de Educación".

"La implicación que requiere trabajar en una CDA no es la misma que hacerlo en una escuela tradicional... Hay que destacar que los docentes que trabajan aquí seguro que no los encontraríais en muchos sitios... aquí cada uno tiene su forma de hacer pero acorde a una línea común..."

Centro 3: "La comunidad educativa se ha formado en la pedagogía Waldorf y comparten una misma filosofía de la educación. (...) Desde hace unos años se han establecido unos planes de estudio de pedagogía Waldorf impartida por este centro... el curso de formación tiene una duración de tres años (...) empezó el curso 2012/2013".

"(...) algunos maestros están yendo a la formación porque como centro Waldorf es obligatorio".

"(...) ser maestro en el centro requiere conocer bien los principios de nuestra pedagogía y compartir nuestra concepción de la educación".

5. La adaptabilidad. Existe un alto grado de adaptación a las nuevas propuestas (promovidas tanto interna como externamente) y a los cambios sugeridos o establecidos. Se aprecia cierta sintonía de cambio y de reflexión colectiva (horizontal y vertical). Es una de las pautas para que se puedan llevar a cabo las propuestas y experiencias de aula.

Centro 1: "como colegio innovador el proyecto EBI nos ha permitido quitar la clase magistral como único medio de aprendizaje... se dan pocas... las clases magistrales se imparten para grupos reducidos..."

"Partimos de un análisis, que se realiza en septiembre, que nos da a conocer el nivel de desempeño que tienen los alumnos en las asignaturas fundamentales... los resultados obtenidos en estas pruebas de análisis nos permite situar a los alumnos en uno de los 4 niveles, guías por nivel: 1. Si el alumno es de dictamen (NEE)... lo marca la administración; 2. Si el niño es lento... no presenta graves carencias de aprendizaje, 3. Este nivel viene marcado por la CAM y 4. Si es un niño de altas capacidades... (...) Las guías pueden tener una duración de 2-3 semanas... es un concepto nuevo... el niño parte de su nivel de desarrollo...(..)Entendemos que con nuestro método de trabajo... un niño está en mejores condiciones de aprender..."

“El proyecto EBI... está al 100% en la ESO... en 5º y 6º de primaria y lo hemos implantado en 3º y 4º... en estos dos cursos está el concepto de guía. En 3º de primaria... primero lo implementamos en conocimiento del medio... al año siguiente se aplicó la guía en matemáticas... Es un método vivo que está en constante evolución... En 5º y 6º se introduce el ordenador... como herramienta alternativa al libro”.

“...aquí son los alumnos los que programan cuándo harán un determinado trabajo, examen, entrega de guías... deben hacerlo dentro de la fecha de cierre”.

Centro 2: “En los grupos interactivos... hay de 3 a 4 adultos que entran en el aula. La maestra ha preparado el material y la función del voluntariado es dinamizar el grupo... También trabajamos de forma asamblearia... Una vez a la semana se hace una asamblea en cada uno de los cursos”.

“En nuestro centro se trabaja con grupos interactivos, en asamblea y en ambientes de trabajo... además, de las tertulias dialógicas literarias. Por la tarde hay clase de experimentación... de 15:00 a 16:00 y la última media hora la dedican a la lectura”.

“No trabajamos con libros de texto, el material lo elaboramos nosotros... En primaria, los libros que tienen los niños son de lectura...”.

“El profesorado programa a nivel de ciclo... programamos todos juntos...”

Centro 3: “en las escuelas Waldorf se tiene en cuenta el proceso madurativo y orgánico del niño (...). En el centro se trabaja por periodos. Son clases que tienen una duración de dos/tres semanas y en estos periodos (bloques lectivos) se tiene que ver todo el contenido (...) se denomina la clase principal. (...) Los periodos se trabajan a primera hora de la mañana de 8'15 a 10'00 (...) la primera hora es cuando los niños están en mejor disposición cognitiva y emocional para trabajar las materias que requieren una mayor atención y concentración. (...) también hay clases de 45' en las asignaturas de lengua extranjera y las que tienen poca carga lectiva (...). La 2ª hora de la mañana los grupos se dividen para las prácticas artísticas y las manualidades como la eurytmia, música, talla de madera, costura, pintura, etc.”.

“las TIC no se contemplan como herramienta de trabajo. (...) no es compatible el libro de texto con nuestra pedagogía. (...) sí se utilizan libros de lectura (...) paralelamente al contenido de la clase principal”.

“de primer curso hasta sexto los alumnos tienen el mismo tutor (...) es la persona que los acompañara en su infancia. (...) lleva un seguimiento del crecimiento y del proceso de aprendizaje de forma individual”.

7. La autoevaluación del trabajo del centro. Todos coinciden en que es una herramienta necesaria para valorar la calidad del centro en su conjunto. Parten de la relevancia de las evaluaciones que se llevan a cabo en los claustros y los resultados obtenidos por los alumnos en los diferentes ámbitos. Esto sirve para calibrar el impacto de las diferentes propuestas llevadas a cabo para en su caso continuarlas o enmendarlas de acuerdo a los resultados. La autoevaluación además informa sobre la realidad de las actuaciones innovadoras.

Centro 2: “El centro utiliza una evaluación continua donde se evalúan las diferentes tareas realizadas... el examen convencional no existe y se prescinde de la nota numérica. Hacemos una evaluación continua que realmente es lo que nos da a conocer el nivel de aprendizaje del niño (...). Existe el consentimiento de las familias para que en los boletines la nota reflejada sea un BIEN. (...) para no favorecer la competitividad. (...) en el informe que entrega el profesor a los padres se redactan los comentarios oportunos en relación al progreso del niño (...)”.

“(...) al final de los periodos, de los bloques, los maestros hacen una retrospectiva y una evaluación con los alumnos... Evalúan el trabajo realizado, se comenta cómo les ha ido la evaluación, en qué han fallado, por qué, qué aspectos necesitan reforzar, etc. (...) esta evaluación conjunta es una dinámica muy habitual”.

“El centro se somete a las evaluaciones externas que establece la CAM (...) para nosotros no son pruebas reales que valoren las competencias del alumnado... (...) no nos dan información real de nuestros alumnos... ellos no están acostumbrados a hacer este tipo de pruebas y no los preparamos para pasar estas pruebas... (...) en la etapa de primaria nuestros alumnos no realizan exámenes. (...) nosotros seguimos otro camino completamente diferente...”.

“Los padres no quieren que sus hijos se sometan a estas pruebas, consideran que no han traído aquí a sus hijos para que sean evaluados por inspectores externos al centro... (...) ellos creen en el camino pedagógico del centro, aquí los niños llevan otro ritmo de aprendizaje y las pruebas externas no miden lo que el niño aprende. Estas pruebas siguen un patrón estándar que no es compatible con nuestro método. (...) en primaria no hay ningún niño que repita”.

Centro 1: *“...en relación a las evaluaciones externas que realiza la CAM hay que tener en cuenta que nosotros no preparamos a los niños para estas*

pruebas... No responden a las realidades... las pruebas CDI no nos interesan... nos interesa que el recorrido de aprendizaje sea mayor. (...) como dato más o menos objetivo es que los alumnos vienen más contentos al colegio, aprovechan más el tiempo..."

"En general el nivel del alumnado ha mejorado... El nivel es bastante alto... Nuestros mínimos son altos".

"La repetición es baja... con este método hay menos alumnos que repiten curso... el 100% de los alumnos que se presentan a selectividad aprueban. (...) respetamos los ritmos de aprendizaje del alumno... buscamos su propia excelencia y no la excelencia en comparación con la de los demás..."

Centro 2: "...realizamos una evaluación continua, evaluamos en pequeños grupos... la evaluación es uno de los aspectos que hemos ido perfeccionando y mejorando. También los alumnos realizan las pruebas establecidas por la administración..."

"...cuando los niños aprenden a dialogar y aprenden aprendiendo... y han adquirido una buena base... disponen de muchos recursos... Aquí se potencia la comprensión de los aprendizajes... Integran estrategias que les permite cuestionarse el porqué de las cosas... tienen un buen nivel de comprensión..."

"... la mayoría de los niños de nuestra escuela están muy motivados... y cuando van a otro sistema más tradicional se adaptan rápido porque para ellos es más fácil... escuchan lo que dice el profesor, realizan los ejercicios y hacen los exámenes. (...) Muchos alumnos de nuestra escuela finalizan la ESO con buenos resultados..."

"Los maestros nos reunimos cada 15 días y seleccionamos 6 alumnos... que serán evaluados... Nos reunimos todos los maestros que participamos en el aprendizaje de estos alumnos en concreto... En la evaluación atendemos tres aspectos: 1. Cómo está el niño, sus emociones, motivación... 2. Aprendizajes... tema académico... cómo va en las diferentes materias, qué le gusta, dónde presenta dificultades... los profesores que participan directamente en la educación del niño establecen medidas y acuerdos de mejora y trabajamos de forma conjunta... 3. Las notas... no creemos en la nota numérica y no estamos a favor de ella... Nuestras evaluaciones son informes que recogen una evaluación global detallada... es el boletín que entregamos a los padres... Para nosotros la evaluación no se reduce a un número... No hacemos exámenes".

8. La visibilidad y el reconocimiento pedagógico. Son dos factores que facilitan por una parte el crecimiento profesional, la investigación

y la creación de grupos de trabajo, y por otra, mejora el desempeño pedagógico individual. Todos los centros contemplan estos aspectos y promueven desde el claustro actuaciones concretas. Son una herramienta que promueve la renovación y la activación del profesorado.

Centro 1: “Es un proyecto que se está reinventado constantemente gracias a la comunicación y aportación del profesorado... se van introduciendo cambios...”.

“Tenemos reuniones de claustro, de departamentos... pero también reuniones más informales... donde intercambiamos experiencias... aspectos pedagógicos... El claustro de profesores... es muy útil... es el lugar donde intercambiamos impresiones... los profesores y los tutores debaten los aspectos pedagógicos y sociales de los alumnos para acordar unas pautas en el seguimiento...”.

Centro 2: “La colaboración y la relación entre el profesorado es muy buena... Siempre hay maestros que se implican más que otros pero en general hay un buen ambiente... existe un alto grado de participación... Lo importante para que funcione bien una escuela es abrir las puertas a todos... establecer una buena relación...”.

“...los ciclos grandes... En estas reuniones tratamos los temas pedagógicos, a veces nos dividimos en pequeños grupos de debate donde se consensuan propuestas que luego pondremos en común todos... Estas reuniones se realizan una vez a la semana... También una vez al mes nos reunimos, el claustro de profesores, para tratar temas administrativos, organizativos, pedagógicos... hay tertulias pedagógicas, debatimos o realizamos formación interna...”.

Centro 3: “El claustro de profesores es muy importante... una vez a la semana nos reunimos todos y compartimos... todo lo que decidimos importante para nuestros alumnos se toma en el claustro... por ejemplo: (...) los maestros de infantil y primaria nos hablan de sus alumnos... hacemos imágenes de los niños... Un profesor puede exponer en el claustro cómo es uno de sus alumnos, problemas, dificultades... y lo analizamos de forma compartida. Las reuniones siempre se celebran el jueves por la tarde... el mismo día que el resto de escuelas Waldorf del mundo...”.

“El claustro de profesores es una herramienta muy importante en nuestro trabajo... es un privilegio que todas las semanas nos reunamos 3 horas por la tarde... Es un momento para ver y conocer los grupos de alumnos, aspectos técnicos y didácticos de las asignaturas, los periodos... trabajamos bastante con las imágenes de las clases y de los niños...”.

9. La triada familia-dirección-profesorado. Son tres núcleos importantes de cohesión para mejorar la calidad educativa del centro aunque en cada uno de ellos se adopten roles distintos. En cuanto a las familias el papel que desempeñan es muy variable; en unos centros tienen una presencia más testimonial:

Centro 1: “Todos los meses tenemos reuniones con el APA... Dentro del centro tienen un papel colaborador donde no llega el colegio en cuanto a recursos personales y económicos... y luego de una manera especial también atienden a diferentes actividades de formación para los padres”.

Centro 3: “(...) No existe AMPA porque las familias ya forman parte del proyecto y están integrados en él. Los padres participan y están muy cerca de la educación de los niños. (...) es un centro autogestionado por los padres y los maestros. Tenemos unos principios comunes en lograr una buena educación”.

“La participación de las familias con el centro es muy buena... hacemos actividades en las que participan... Trabajamos bastante con ellos”.

Y en otros, las familias tienen un papel relevante y participativo en el centro escolar que gracias a ello se pueden llevar a cabo prácticas pedagógicas que serían inviables sin su presencia:

Centro 2: “Las clases son aulas abiertas... siempre puedes encontrarte algún padre que está colaborando en los grupos interactivos, en los ambientes de trabajo... Hay gente que viene fija cada semana con los grupos... otros vienen de forma puntual para colaborar en algún proyecto en concreto... La comisión de voluntariado es la que se encarga del funcionamiento y de los grupos. La comisión está formada por 3 maestros que se encargan de la coordinación junto con 3 portavoces de los voluntarios”.

“...para nosotros las familias son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños... por eso creemos que deben formar parte de la escuela activa y participativamente. (...) Los padres se implicaron en todas las tareas... hicieron la formación de las CDA con nosotros... los fines de semana íbamos a los cursos... muchas horas de dedicación...”.

En todos los centros la presencia de las familias es valorada positivamente y existe un grado aceptable de comunicación.

Conclusiones

Del estudio, tanto mediante el análisis documental como las entrevistas abiertas en profundidad, realizadas a los diferentes agentes implicados en las comunidades educativas de cada uno de los centros, se ha obtenido información relevante sobre los mecanismos y prácticas educativas para la innovación y se han identificado en las respectivas singularidades e identidades de cada centro unos parámetros convergentes de experiencias educativas diversas que funcionan y marcan un estilo pedagógico de éxito.

En primer lugar, se establece, pues, que no existe un modelo de escuela que funcione, es decir, no hay arquetipos idóneos ni recetas establecidas sino que cada contexto los determina. Por eso, multitud de experiencias distintas favorecen el buen funcionamiento y la implementación de proyectos y experiencias nuevas. Ahora bien, todas ellas presentan una serie de elementos que se repiten, aunque con matices acordes a su identidad, y que hacen factible el cambio y la transformación en busca de la mejora de la calidad de la enseñanza. Su repercusión recae primordialmente, y se ve reflejado en todos los centros analizados, en conseguir una mayor implicación del alumnado en su aprendizaje, motivación e interés.

A destacar como uno de los elementos fuertes de los centros es la creación de un estilo pedagógico propio que se sustente en prácticas diversas desde proyectos diversos; basados, en un caso, en la utilización de las tecnologías; en otro, en la pedagogía Waldorf, donde las TIC no tienen cabida; y en el último, en los grupos interactivos, las tertulias dialógicas literarias y el voluntariado de las CDA; todas, experiencias que funcionan y que mejoran resultados no estrictamente académicos.

Por otra parte, los elementos coincidentes que hacen posible la transformación de estos centros son: 1. La dirección, que aun con mayor o menor verticalidad ejerce una fuerza de unidad. 2. La identidad, el compromiso y la adaptabilidad del profesorado con respecto a los principios que promueve el centro, como valores interiorizados y asumidos por el profesorado que entiende que el trabajo colaborativo y la versatilidad son aspectos necesarios para el desarrollo de proyectos.

En cuanto a la creación de estilo pedagógico solo se consigue a través de la formación adaptada que prioriza cada uno de los centros. Se aprecia que independientemente de la titularidad del centro la participación del profesorado es del 100% y ello es requisito indispensable

para poder desempeñar la labor docente acorde a la pedagogía que sigue cada uno de los centros educativos. Por otra parte, no se contempla la realización y la organización del trabajo en el aula en otra dirección que no sea la de la identidad establecida por el centro educativo; además, las propuestas de los docentes son consideradas y valoradas siendo en algunos casos materializadas como prácticas pedagógicas.

En segundo lugar, las familias tienen una relación activa y participativa cercana a los centros educativos. Todas establecen lazos de trabajo con respecto a la educación de sus hijos, sin embargo, su presencia efectiva en el centro varía de unos a otros.

Las tres escuelas presentadas confluyen en su camino a la renovación. Se observan unos factores estructurales transversales que se constatan imprescindibles para transformar la escuela. Todos los centros educativos tienen una fuerte seña de identidad que hace que más allá de los resultados de las evaluaciones externas, las pruebas CDI, el modelo de escuela que promueven sea el que atrae a las familias. Por lo tanto, estas valoran más la forma de trabajo y el proyecto de los centros que los resultados que puedan obtener en las pruebas externas.

Para finalizar, los cambios transformacionales que debe adquirir la escuela residen en gran medida en los recursos humanos. Son estos quienes deben promover un conocimiento no centrado únicamente en los contenidos curriculares sino en la atención a la realidad del contexto-sociocultural como fuente de aprendizaje e interés y a la formación de personas críticas e innovadoras con una alta capacidad de reflexión. Es bien sabido que la forma de trabajar del docente, así como la organización y gestión del centro educativo, marcan diferencias abrumadoras con respecto a los niveles educacionales en todas sus vertientes: socialización, inclusión, rendimiento, participación, comprensión, aprendizaje, etc., lo que repercute en el presente y futuro del alumnado (Fullan, 2001; Ainscow y West, 2008; Hargreaves y Fink, 2008; Johnson y Johnson, 1999; Elliot, 1990).

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2000), "Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria" *REOP*, Vol. 11, Nº 20 Semestre, pp. 187-198.
- Ainscow, M. (2001), *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiencias Para Mejorar las Instituciones Escolares*, ed. Narcea.

- Ainscow, M. y West, M. (2008), *Mejorar las Escuelas Urbanas*, ed. Narcea.
- Alvarado, M. (2007), "José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº. 1, Febrero, pp. 1-19.
- Appel, M. (1986), *Ideología y Currículum*, ed. Akal/Universitaria.
- Apple, M. y Beane, J. (2005), *Escuelas Democráticas*, ed. Morata.
- Aubert, A. y cols. (2009), *Dialogar y Transformar. Pedagogía Crítica del Siglo XXI*, ed. Graó.
- Ayuste, A. y cols. (1994), *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Trasformar*, ed. Graó.
- Bartolomé, M. (1986), "La investigación cooperativa", *Educación*, nº 10, pp.51-78.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones Prácticas: Sobre la Teoría de la Acción*, ed. Anagrama.
- Brower, J. (2010), "Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja", *POLIS. Educación. Creación de Nuevas Relaciones Posibles*, Vol. 25, Octubre, pp. 1-21.
- Bruner, J. (1936), *El Proceso de la Educación*, ed. Mexico.
- Carnoy, M. (2004), *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*, Barcelona, Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya, [Fecha de consulta: 22 marzo 2015], Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>
- Casey, S. (2002), *No Hay Excusas. Lecciones de 20 Escuelas de Escasos Recursos y alto Rendimiento*, ed. The Heritage Foundation.
- Castells, M. y cols. (1994), *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*, ed. Paidós.
- Clouder, C. y Rawson, M. (2002), *Educación Waldorf*, ed. Rudolf Steiner.
- Colomer, L. (2014), "Sobre los dispositivos electrónicos (DE) y su efecto en las primeras etapas de la vida. Educación Waldorf-Steiner", *Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner de España*, nº 19, Abril, pp. 44-46.
- Dewey, J. (2010), *Cómo Pensamos. La Relación Entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*, ed. Paidós.
- Elliot, J. (1990), *La Investigación-Acción en Educación*, ed. Morata.
- Escudero, J.M. (2005), "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1).
- Esteve, J.M. (2003), *La Tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*, ed. Paidós.
- Feito, R. (2000), *Los Retos de la Escolaridad Obligatoria*, ed. Ariel.
- Fernández, M. (2012), "El futuro de la educación: aula sin muro o educación sin escuelas?" [Archivo de video]. Recuperado el 22 marzo 2014 de, <https://www.youtube.com/watch?v=abUHhfimpyg>
- Fink, D. y Hargreaves, A. (2008), *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios Para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*, ed. Morata.
- Flecha, R. y cols. (2003), "Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad", *Organización y Gestión Educativa*, nº 5. Septiembre-octubre, pp.1-12. Bilbao, Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

- Flick, U. (2007), *Introducción a la Investigación Cualitativa*, ed. Morata.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999), *La Escuela que Queremos. Los Objetivos por los Cuales Vale la Pena Luchar*, eds. Amorrortu.
- Gimeno, J. (1997), *La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia*, ed. Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998), *Sociedad, Cultura y Educación*, ed. Miño y Dávila Editores.
- Hannon, V. (2014), “Com construïm una comunitat educativa implicada? Com combatem la desafecció escolar?” [en línea], *Debats d’Educación*, Julio 2014 [fecha de consulta: 17 marzo 2015]. Disponible en: <http://www.debats.cat/ca/debats/com-construim-una-comunitat-educativa-implicada-com-combatem-la-desafeccio-escolar>
- Hargreaves, A. (2003), *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado)*, ed. Morata.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999), *Aprender Juntos y Solos*, ed. Aique.
- Kvale, S. (2011), *Las Entrevistas en Investigaciones Cualitativas*, ed. Morata.
- Lipman, M. (2001), *Pensamiento Complejo y Educación*, ed. Ediciones de la Torre.
- McLaren, P. (1997), *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*, ed. Paidós.
- Merino, J. (2009), “La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 Núm. 1, 33-52.
- Perrenoud, Ph. (1990), *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*, ed. Morata.
- Romero, C. (2009), “Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo”, *Revista Ágora Digital*, Núm. 3, pp. 1-10.
- Slavin, R. (1985), *La Enseñanza y el Método Cooperativo*, ed. Edamex.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999), *Aulas Inclusivas*, ed. Narcea.
- Steiner, R. (1921), “La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre”, *Cuadernos de Antroposofía* nº 12..
- Steiner, R. (2004), *Antroposofía. Un Resumen Después de Veintiún Años*, ed. Rudolf Steiner.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999), *Para Cambiar Nuestras Escuelas*, ed. Octadereo.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992), *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, ed. Paidós.
- Valls, R. y cols. (2008), La lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura, *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 46, pp. 71-87.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, ed. Morata.

Referencias Web

Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament. Secretaria de Polítiques Educatives. Subdirecció General de Llengües i Entorn. Servei d’Escola i Entorn. El projecte de comunitats d’aprenentatge a Catalunya (2010, 30 de juny). Extraído el 20 de marzo de 2015, desde

http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/centres_i_serveis_educati/serveis_educatius_altres_suports/serveis_educatius/

Portal de educación de la Comunidad de Madrid, Extraído el 17 marzo 2015, desde:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalEducacion/Page/EDUC_home

Capítulo 2

A educação como instrumento de reconstrução da cooperação

O idioma como veículo intermediário

Graça Viegas

Fundação Alentejo (palulaviegas@yahoo.fr)

Abstract

Actuality is marked by problems that the countries in South Europe face, like employment or precarious labor. The intensification and interdependencies between countries, share common constraints and solutions to face them. However, in the border areas, those problems are often faced straightening relationships, creating new and reconstructing social interactions, and moving in the cross border area, living the space as one.

In this context, the choice made by some individual actors, implies an instrument of individual and collective social capital, the possession and mastery of a common language.

That deserves our reflection when thinking about the training/education around the language in this context of uncertainty, and should be questioned. What is the role of intermediaries of such training, the institutional actors who promote it, the gatekeepers of the same, the teachers that teach as well as individual and collective actors who receive it, in the current context?

Palavras-chave: cooperação transfronteiriça; educação; idiomas.

Keywords: crossborder cooperation; education; languages.

Introdução

Num momento crucial da história da União Europeia, os países da Europa do sul assemelham-se entre si na incerteza da sua situação periférica, enfrentando problemas semelhantes, nomeadamente a nível do desemprego e da precariedade laboral. Nas zonas fronteiriças esses problemas acentuam-se na sua similaridade e desafios na busca de soluções.

O uso do idioma entre indivíduos que se movem no espaço transfronteiriço aproxima e facilita práticas informais, assim como os contextos de relações mais formais, quando recorrendo ao uso da integração linguística. Podemos, assim, considerar que o idioma é uma força dominante que, ao ser facilitadora de integração social, constitui diferentes pontos de apoio.

Os atores individuais, detentores de um instrumento de poder, o domínio do idioma do país vizinho ou a pertença a uma comunidade tangível que lhe reconhece essa competência formal certificada, ganham capital social que lhe permite acesso no espaço físico, a integração na comunidade linguística e a pertença a comunidades de fala. Se a competência linguística resulta num aumento de capital humano, a sua generalização em redes de interação traduz-se em capital social desses coletivos, estruturando as relações assentes no aspeto social, ideológico ou cultural.

Entre outras consequências, essas interações implicam a convivência, aceitação e integração de diferentes identidades, a relação e a aceitação do outro, assim como novas formas de construção e reconstrução da realidade social e da aquisição de conhecimento.

Todavia, a aposta na formação/educação em torno do idioma, neste contexto de incerteza, deve ser questionado. Qual o papel dos intermediários dessa formação, os atores institucionais que a promovem, os porta-voz das mesmas, os docentes que a ministram, assim como os atores individuais ou coletivos que a recebem, no atual contexto desenhado pelo novo quadro comunitário?

Analisar o papel do idioma na cooperação à luz destes pressupostos implica, assim, uma abordagem macrossocial das práticas rotinizadas em termos políticos e institucionais, nacionais e internacionais, assim como uma identificação dos fatores chave no microambiente, nomeadamente atores estratégicos que intervêm no contexto espaço-temporal e a sua ação no meio, entendido como sistema aberto.

Conhecer esse papel passa por problematizar o contexto onde entidades e atores se movem em torno dos seus projetos, rede de interações, sistemas de ação, lógicas de racionalidade que guiam atuações e delimitam estratégias de ação, produção de acordos e coordenação entre atores, mas realçando a questão inicial da educação como instrumento de reconstrução da cooperação: o idioma como veículo intermediário.

Fruto de uma reflexão posterior ao desenvolvimento da dissertação de mestrado, designada: “Redes de Cooperação Transfronteiriça? Dilemas da rede transfronteiriça de Educação/Formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura. Um olhar dos Atores das Escolas Oficiais de Idiomas”, assim como de outros momentos de debate, reflexão e sistematização das práticas da cooperação transfronteiriça, do papel do domínio do idioma nessas práticas, traduzidos em artigos científicos ou apresentados em debate em encontros académicos, resulta a presente comunicação.

A abordagem aqui apresentada possui uma organização estrutural assente em dois pontos, uma primeira parte em que se apresenta o caso particular de um ator de cooperação no domínio do idioma, a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, intermediário privilegiado no processo de instrumentalização da educação como instrumento de cooperação transfronteiriça (no período posterior à entrada em vigor do QREN 2007/2008). Serão apresentadas as conclusões desse estudo: principais porta-vozes como atores de ligação entre entidades de ambos os lados da fronteira, resultantes das práticas formais e informais que a sua atuação como profissionais estabelece, são os professores.

Porém, importa conhecer a realidade atual, pelo que o segundo momento da presente comunicação passa pela apresentação de um conjunto de interrogações ao real, questionando o papel da educação e do domínio do idioma do outro, enquanto instrumento intermediário, problematizando o seu papel no âmbito das práticas de cooperação transfronteiriça. Para tal, delimita-se um caminho de investigação, apontando a necessidade de observação de diversos intervenientes, atores institucionais, formadores/professores, alunos ou entidades que recebem formação, com o intuito de verificar se o idioma constitui veículo intermediário reconstrução da cooperação transfronteiriça.

Breve resenha histórico-política dos instrumentos que enformaram a cooperação transfronteiriça

A União Europeia, marcada por numa nova realidade territorial, que se caracteriza pela mobilidade inter-espacial resultante da livre circulação entre Estados-Membros, enfrenta uma problemática específica, no que respeita às zonas fronteiriças, que partilham de um conjunto de constrangimentos comuns, resultantes da sua situação de periferia. No sentido de

superação desses constrangimentos, sociais, económicos e territoriais, um dos instrumentos apontados foi a cooperação transfronteiriça.

Nesse sentido, foram desenvolvidas e consolidadas políticas de coesão económica e social entre os vários Estados-Membros, ao longo da década de 90 do século vinte. Um marco nesta viragem política foi a criação, em 1990, do Programa Comunitário INTERREG, cujo objetivo principal, de acordo com o Comité das Regiões, era

desenvolver atividades comuns entre os dois lados da fronteira em todos os aspetos da vida quotidiana e ultrapassar a diversidade de sistemas e estruturas políticas que dificultam as relações transfronteiriças. (Moreira e André, 2006: 24)

Com esta iniciativa comunitária, surge a vontade política e institucional de institucionalizar uma conceção da cooperação transfronteiriça que contemplasse cinco vértices fundamentais: a comunicação (entre os habitantes de ambos os lados da fronteira), a quebra de “preconceitos” ou antagonismos de raízes históricas, a criação ou consolidação de estruturas de cooperação transfronteiriça, de âmbito local ou regional, a quebra do isolamento inerente à situação geográfica das zonas fronteiriças e a promoção do desenvolvimento destas zonas (Moreira e André, 2006).

A operacionalização desse processo aconteceu nas várias fases do programa INTERREG, que se caracterizam por uma consolidação do próprio conceito de cooperação transfronteiriça. Tentou passar de ações informais resultantes do quotidiano, para um primeiro momento de cooperação institucional, em especial no reforço de ações nas zonas de fronteira, mais de que transfronteiriças, no intuito de consolidar a acessibilidade, em termos de infraestruturas e equipamentos comuns nas zonas raianas (INTERREG I 1990-1993). Num segundo momento, INTERREG II (1994-1999), na categoria II A, processou-se o alargamento dos agentes intervenientes no processo, que deixam de ser maioritariamente públicos, alargando-se a sua atuação a atores privados, assim como se tornam mais abrangentes os âmbitos de atuação e o cariz transfronteiriço, para atingir, numa terceira etapa, em 2000, com o INTERREG III, na sua vertente A, a promoção de programação e atuação conjunta. (Moreira e André 2006) No período 2007/2013, retoma-se uma maior responsabilidade atribuída aos governos centrais, mas inclui a participação

dos órgãos públicos intermédios, nomeadamente Comunidades Autónomas, as CCDR e os municípios, já que são estes os atores próximos da população (GIT, Junta de Extremadura 2008).

Aliada à ação institucional e formal, as próprias dinâmicas informais de cooperação não são uniformes, mas oscilam igualmente. Assim, há a dinâmica territorial inerente à conceção e implementação das políticas desenhadas, por outro, a lógica de apropriação dessas mesmas políticas pelos seus principais destinatários e que resultam do desenvolvimento dessas diretrizes e suas concretizações práticas.

O idioma do outro como instrumento de inclusão

A representação social de comunidade possui elementos comuns à generalidade dos indivíduos, nomeadamente ser constituída por um conjunto de relações, atitudes e comportamentos entre os seus membros, pelo que conhecer a sua natureza social e cultural ajudará a distingui-la e perceber o que potencia os seus esforços. Partindo deste pressuposto, uma abordagem centrada nas relações e vínculos trazidos pela comunicação e relação linguística é facilitadora, por sua vez, de integração social. Se a competência linguística resulta num aumento de capital humano, a sua generalização em redes de interação traduz-se em capital social desses coletivos.

Considerando a língua como um instrumento de capital social, o domínio do idioma poderá constituir-se como elemento de poder, ao potenciar ou perpetuar algumas relações sociais ou funcionar como uma estratégia orientada para atingir uma consolidação das práticas de cooperação, ao adquiri-lo de forma orientada e consciente no intuito de promover essa cooperação (Maneiro e Sotelsek 2009).

Estes autores defendem a ideia, embora numa perspetiva mais economicista, de que a língua pode ser entendida como um bem, pelo que poderá ser uma pré-condição para gerar capital social, já que esse capital social, por sua vez, provoca a pertença a diferentes grupos, o que beneficia os seus diversos membros (Maneiro e Sotelsek 2009). Vão mais longe, quando afirmam “a língua pode considerar-se como condição para a possibilidade de uma vida plena numa determinada estrutura social” (Maneiro e Sotelsek 2009: 593).

Na mesma linha de entendimento da língua como capital social; Alonso e Jiménez apontam para o idioma como um instrumento de tecnologia social e acesso e usufruto de bens e serviços, mas a

sua potencialidade, já que é um recurso intangível, é pouco valorizada. (Alonso e Jiménez 2007) Segundo os mesmos autores, a língua pode constituir-se como elemento redutor da “distância psicológica”, funcionando simultaneamente como “efeito de chamada”, já que o domínio do idioma do outro aproxima os indivíduos, até “os serviços que a língua presta são maiores quanto mais amplo é o coletivo de quem está em condições de usá-lo” (Alonso e Jiménez 2007: 3).

A língua é, pois, mais de que um veículo de comunicação é uma construção identitária de uma comunidade, um referente cultural, que embora dotada de elementos intangíveis, traduz as criações e recriações dessa mesma comunidade. Para além disso, é suporte de novas criações e é elemento facilitador de integração nessa mesma comunidade. Tal como afirmam Alonso e Jiménez, “a língua é tributária e portadora da imagem do país daquela comunidade a que se associa a língua” (Alonso e Jiménez 2007: 4).

A procura do idioma do outro: o ensino de português na Extremadura e do Espanhol no Alentejo

Cada vez mais são os profissionais espanhóis, nomeadamente qualificados, em especial em sectores como a saúde ou o turismo, que encontram em Portugal emprego, que os leva a permanecer algum tempo. (Fernández *et al.* 2008) Para além disso, a procura crescente de cursos de português verifica-se em sectores cada vez mais diversos, desde indivíduos movidos por interesses pessoais, como laborais, já que saber português é importante no mercado de trabalho extremo-nho (em especial nos sectores da saúde, hoteleiro e de restauração) ou motivações comerciais ou económicas, já que empresários e trabalhadores que lidam com público português tende a querer atendê-lo na sua língua.

A procura de cursos especializados, nalguns sectores, levou a que fosse dada prioridade a cursos de aperfeiçoamento e especialização direccionados para grupos específicos, como técnicos de empresas exportadoras, comerciantes e áreas afins, profissionais de saúde, polícias, empresários e empregados em hotelaria e restauração e trabalhadores de serviços públicos. Por fim, outros procuram o ensino e qualificação na língua portuguesa como forma de reconversão profissional, enveredando pelo ensino deste idioma, após cumprirem os

trâmites legais do concurso de professores, daí a busca do idioma como uma forma de requalificação.

Atendendo ao da procura do conhecimento da língua portuguesa, ganhou atenção institucional, pelo que a Junta da Extremadura, instituição que desde Janeiro de 2000, assumiu o exercício das competências educativas, (no cumprimento do Real Decreto 1801/1999, de 26 de Novembro) (Junta da Extremadura 2009) tem vindo a apoiar o ensino do ensino do Português, desde instituições públicas e privadas, assim como aos diferentes níveis de ensino, desde pré-escolar, primário, secundário, universitário, até a cursos nas Escolas Oficiais de Idiomas.

Por seu turno, o quotidiano da população raiana alentejana, é marcado pela frequente ida a Espanha, por lazer, comércio ou a procura de emprego, (motivada pelas remunerações mais elevadas e a proximidade geográfica e cultural). Há que fazer a ressalva de que os profissionais portugueses que se deslocam para Espanha são essencialmente trabalhadores indiferenciados, que buscam ocupação em atividades como a construção civil, a restauração ou a agricultura, enquanto os espanhóis que se deslocam para trabalhar em Portugal são maioritariamente trabalhadores qualificados (Fernández *et al.* 2008).

A procura do conhecimento do espanhol, por parte dos alentejanos, tem vindo a aumentar, quer em termos de ensino oficial, quer indivíduos ativos que frequentam ações de formação de curta duração. (embora em número muito menor, se comparado com a realidade do país vizinho). Para além disso, existem entidades privadas que apostam em ações de formação de dirigidas a um público-alvo cada vez mais jovem, que buscam o conhecimento do castelhano para posteriormente desenvolverem os estudos em Espanha. A estes aliam-se os indivíduos ativos, que buscam na aprendizagem do espanhol uma nova competência, enquanto fator de enriquecimento da formação contínua (Pedro-Rêgo 2006).

A opção metodológica: estudo de caso da escola oficial de idiomas da Extremadura

Para dar resposta à questão inicial: “o ensino do idioma do país vizinho constitui um instrumento intermediário de construção de cooperação transfronteiriça?” a opção Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, no ensino do português, como unidade de análise, justifica-se pelo facto de que é uma instituição de ensino oficial, dependente administrativa e financeiramente da administração regional, Junta da Extremadura, mas

Quadro 2.1 Síntese do processo de investigação

Finalidade do Estudo	Problemática	Fontes	Origem das referências
O papel do Ensino do Português nas Escolas Oficiais de Idiomas como instrumento na cooperação transfronteiriça Alentejo-Extremadura	O conceito de cooperação transfronteiriça subjacente às práticas da União Europeia existe na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas?		
	Que atividades são desenvolvidas?		
	Essas atividades implicam cooperação com Portugal, em geral, e Alentejo, em particular?	Tratados Europeus	
	Que atores intervêm na cooperação?	Tratados de Cooperação Portugal-Espanha	
	Os professores de Português têm autonomia para implementar práticas e iniciativas de cooperação?	Documentação oficial e publicações dos media	Institucional Institucional Académica
	Que representações de prática de cooperação transfronteiriça têm os professores de Português?	Estudos/ investigações	Quadros conceptuais que servem de modelo heurístico
	Que atividades têm sido desenvolvidas ao longo do tempo (no período compreendido entre 1998-2007)?	Conceito de cooperação transfronteiriça	
	Essas atividades implicam cooperação com Portugal, em geral, e Alentejo, em particular?	Conceito de desenvolvimento humano	
	Que perspectivas de atividades no ensino da língua e cultura portuguesa?		
	Essas perspectivas irão contribuir para uma consolidação da cooperação transfronteiriça?		

como ator formal possui autonomia na atuação pedagógica. Para além disso, como escola de idiomas, é ator formal na detenção do poder oriundo do domínio do idioma.

Fruto de um estudo de exploração, durante um período de tempo limitado,¹ o processo de pesquisa resultou num corte epistemológico a

1 1998-2007, período investigado aquando da realização da dissertação de mestrado).

Quadro 2.2 Unidade: Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura

Unidade	Categoria	Dimensão
Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura	1 - Colaboração da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura com Entidades Nacionais	Dimensão 1 - Formalidade dos contactos
		Dimensão 2 - Informalidade dos contactos
		Dimensão 3 - Razões da Colaboração
		Dimensão 4 - Frequência da Colaboração
		Dimensão 5 - Mecanismos de Cooperação
		Dimensão 6 - Objetivos dos mecanismos de Cooperação
	Colaboração da Escola Oficial de Idiomas com Entidades Portuguesas	Dimensão 7 - Análise temporal da colaboração
		Dimensão 8 - vantagens da colaboração
		Dimensão 9 - Desvantagens da colaboração
		Dimensão 10 - Perspetivas de colaboração futura

realidade, analisando a atuação da entidade, no intuito de desocultar práticas de cooperação, Para tal, foram tipos em análise vértices como cooperação no acesso e partilha de informação e recursos; a cooperação no desenvolvimento de atividades conjuntas; a relação em rede dos atores, formais ou informais, do contexto, papel institucional das medidas formais de cooperação.

Para prosseguimento do levantamento de dados, conjugaram-se entrevistas semi-estruturadas, a todos os docentes da escola,² tidos como informantes-chave, na análise da materialização das relações de cooperação transfronteiriça, que passou por uma categorização da mesma, em torno das representações do conceito.

Apresentação de dados

Ao reportamo-nos às práticas de cooperação da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, enquanto entidade, verificamos que a essência desses contactos se limitam a entidades nacionais oficiais, na área da educação: Ministerio de Educación y Cultura, a Consejería de Educación e o Centro de Profesores y Recursos. Todos estes contactos se revestem de formalidade, sendo que com os dois primeiros depende hierarquicamente e administrativamente a Escola Oficial de Idiomas.

2 Uma amostra seria de todo imprudente, uma vez que a Escola Oficial de Idiomas contém nove pólos na região da Extremadura, e dois docentes a lecionar o idioma português em cada uma delas.

Quadro 2.3 Categoria: Atividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa

Unidade	Categoria	Dimensão
2 - Professor de Português	2 - Atividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa (no âmbito nacional)	Dimensão 1 - Ações desenvolvidas pelo docente Dimensão 2 - Instituições de Pertença Dimensões 3 - Ações desenvolvidas no âmbito dessa pertença Dimensão 4 - Colaboração com entidades nacionais Dimensão 5 - Formalidade na colaboração Dimensão 6 - Mecanismos de colaboração Dimensão 7 - Partilha de recursos institucionais Dimensão 8 - Vantagens da colaboração Dimensão 9 - Desvantagens da colaboração Dimensão 10 - Perspetivas futuras de colaboração
	3 - Atividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa (com contacto com Portugal)	Dimensão 1 - Contactos institucionais Dimensão 2 - Formalidade na colaboração Dimensão 3 - Informalidade na colaboração Dimensão 4 - Motivos dos contactos Dimensão 5 - Mecanismos de colaboração Dimensão 6 - Partilha de recursos institucionais Dimensão 7 - Vantagens da colaboração Dimensão 8 - Desvantagens da colaboração Dimensão 9 - Perspetivas futuras de colaboração

Com entidades portuguesas, à exceção do Instituto Camões, fruto de protocolo de cooperação assinado entre o Governo Português e a Junta e a Universidade da Extremadura, há uma limitação atroz na cooperação transfronteiriça institucional. As Escolas Oficiais de Idiomas não estabelecem contactos com as entidades portuguesas, mas essas relações são, eventualmente, realizados pelos professores de português. Estes são os principais porta-vozes, que ganham lugar como atores de ligação entre entidades de ambos os lados da fronteira, resultantes das práticas formais e informais que a sua actuação como profissionais estabelece.

Deste modo, se a cooperação assente numa lógica instrumental a cargo das instituições oficiais é claramente inoperante, há que considerar simultaneamente todas as dinâmicas, formais e informais que resultam da interação destes atores particulares: os Professores.

É premissa inicial de que estes, enquanto detetores do domínio do idioma, possuem um recurso que os dota de um instrumento de poder preferencial para a ação. Já que é a linguagem que permite a materialização do real, para quem consegue traduzir as representações, tornar

A sua lógica da racionalidade para a ação está pois orientada no sentido de, num primeiro ponto, desenvolver ações pedagógicas, como qualquer docente, que se querem variadas, apelativas e motivadoras para os alunos, mas também geradoras de competências para compreensão e expressão escrita e oral do português. Porém, a sua ação vai mais longe, já que a racionalidade os leva estabelecer contactos com entidades portuguesas, desde unidades hoteleiras e turísticas, serviços e comércio, como também produtores e distribuidores de material pedagógico. Para além disso, o convite a individualidades portuguesas recai uma vez mais na conceção de colaboração com o nosso país, que reforça a construção de laços, ainda que informais, geradores de uma perspetiva de cooperação transfronteiriça em que os atores são os sujeitos individualizados.

Esta racionalidade, que embora limitada pelo contexto temporal do ano letivo e financeiro, visa constitui-se uma proposta de ensino adequado às necessidades e motivações do público-alvo. Poderá não ser a melhor, mas aquela que lhe permita atingir o mínimo de satisfação. Essa racionalidade, ao acontecer em função de oportunidades e constrangimentos que se colocam ao contexto de ação, permite-nos, pois, afirmar que a ação não existe fora do sistema, que lhe delimita a liberdade de ação. Partilhando de uma perspetiva defendida por Crozier e Friedberg, que valoriza a interação ator-sistema, podemos considerar que “os constrangimentos do sistema delimitam e subjagam a ação dos atores, tornando-se mais relevantes do que os objetivos dos próprios atores” (Silva 2004: 46).

Quando questionados relativamente às instituições de pertença, no âmbito do desenvolvimento da atividade de docência, cerca de 66% dos entrevistados pertencem à APPEX — Asociación del Profesorado de Português en Extremadura (Associação de Professores de Português da Extremadura). Esta entidade é uma estratégia de ação dos professores, enquanto atores autónomos. Pró-ativos na criação de um recurso que vá de encontro aos seus objetivos, esta associação é uma materialização de poderdos detentores de um recurso único: o idioma.

Se por um lado, a grande finalidade institucional é o intercâmbio de experiências pedagógicas e didáticas entre professores, os objetivos da mesma passam, por outro lado, como um elo de ligação, quer às autoridades políticas e administrativas, que debatem o ensino do português na Extremadura e a outras instituições que operam na

área, sejam portuguesas ou espanholas. Os mecanismos de poder instrumentalizam-se na criação de laços formais e informais, com Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças da Junta da Extremadura, Universidade da Extremadura, Centro Integral de Cultura Portuguesa Rainha Dona Amélia (Badajóz), CPR — Centro de Profesores y Recursos, outras escolas de línguas da região, mas de igual modo pelo Instituto Camões, nomeadamente pelo Centro de Língua Portuguesa ou outras instituições portuguesas, Universidades e Institutos Politécnicos, Câmaras Municipais, ou editores.

A ação destes indivíduos, enquanto docentes, são elas mesmas os “mecanismos de controlo” de Foucault, já que

as formas de institucionalização e o princípio de regulação das relações de poder num dado conjunto social, é reduzida em termos institucionais, mas na prática profissional destes sujeitos elas sustentam os graus de racionalização que subjazem no jogo das relações de poder (...) (Silva 2004: 81)

Podemos afirmá-lo, defendendo a ideia de que os professores, ao gerar em seu torno, uma congregação de indivíduos que em conjunto estruturam ações coletivas, construindo regras durante as suas atividades, sejam elas regras de controle ou formais, ou regulação autónoma, provenientes dos membros do grupo que jogam com as regulações de controle e as recriam de acordo com os seus objetivos e estratégias.

Relativamente aos contactos estabelecidos com indivíduos e entidades nacionais, salienta-se a importância das interações sociais de informalidade. O mesmo acontece se atendermos às ligações entre atores, a negociação entre eles, geradora de cooperação, traduz-se em interações permanentes, com vista à satisfação das suas diversas necessidades e motivações. Estes são autónomos, jogam entre si, no intuito de atingir os seus objetivos, mas têm consciência das regras que os ligam entre si.

Importa, assim, apontar na ligação entre atores, um caminho para o conceito de identidade, que a partilha de normas e valores comuns lhes dá. Por um lado, a identidade atribuída pela organização que em todos os docentes da escola Oficial de Idiomas se manifesta claramente, ao referir a sua ligação formal à instituição, em primeiro lugar, assim como às demais Escolas Oficiais de Idiomas, à *Consejería de Educación* e à da *Junta da Extremadura*, assim como ao *Gabinete de Iniciativas Transfronterizas*. Porém, um outro aspeto relevante, prende-se com o

sentimento de “apropriação” manifestado pelos docentes, no que respeita ao seu trabalho em colaboração com o Instituto Camões, que embora se trate de um instrumento de cooperação formal, institucionalizado em termos políticos, o sentimento de pertença dos sujeitos atores, leva a que as suas interpretações das regras, que se traduzem em lógicas de ação de colaboração e até mesmo de cooperação, que ultrapassam o contexto nacional.

Em suma, podemos reforçar uma vez mais o primado da interação. São as relações sociais entre os professores das Escolas de Idiomas da Extremadura, entre si, com as entidades ou indivíduos espanhóis e com portugueses, que consolidam aquilo que nos permite diagnosticar como uma prática de cooperação transfronteiriça. Sem dúvida que não se pode afirmar que essa prática acontece graças aos indivíduos por si só, mas na sua pertença a estruturas, ganham uma racionalidade prática que os leva a gerar ações de cooperação estratégica.

Surge, porém, um outro conceito fundamental na análise estratégica, a incerteza, que se reporta à imprevisibilidade dos comportamentos ou da ação. É nesse sentido que as perspetivas de cooperação futura. Se os professores, enquanto intermediários, pretendem dar continuidade aos contactos, quer com outras EOI e Instituto Camões, continuando na mesma linha ou tentando consolidar a colaboração, nomeadamente através da institucionalização da colaboração entre professores, câmaras municipais, associações e universidades, mas orientar a continuação da cooperação, de modo a fazer com que o português seja a segunda língua estrangeira mais falada na Extremadura, qual o papel dos restantes intervenientes no contexto?

Se a cooperação transfronteiriça é uma preocupação nacional e europeia, nomeadamente no que respeita à educação, este campo dá aos atores pré-disposição para agir, improvisando as suas ações. Como defende Abromovay,

o segredo está no fortalecimento dos vínculos localizados, que permitem a ampliação da confiança e, portanto, o alargamento do próprio círculo (...) A novidade é a ênfase na dimensão subjetiva — organizacional, referente à confiança da própria identidade social dos atores, pela qual se define o território: mais do que um simples conjunto de atributos objetivos de distância e localização, o território consiste exatamente numa trama de relações, de significados, de conteúdos vividos pelos indivíduos, que permite a construção de modelos mentais partilhados subjacentes ao sentimento de pertencer a um lugar comum. (Abromovay citado por Castro 2008: 1)

No atual contexto, a cooperação transfronteiriça encaminha-se para aquilo que Medina designa de “segunda geração”.(Medina: 2011) Qual o papel desta nova geração? Em termos institucionais e administrativos está delimitada, continuando explanada nas diretrizes governamentais centrais, locais e regionais, Porém, se a “primeira geração de cooperação transfronteiriça”, contou como principais impulsionadores os fundos europeus, como será agora, com menores fundos ou mesmo sem financiamento? Um caminho apontado é partir do já feito, daí a importância dos diversos diagnósticos existentes perante esta temática.

Continuar a problematizar o papel da educação, no domínio do idioma do outro, enquanto instrumento intermediário e veículo de (re) construção das práticas de cooperação transfronteiriça. Mais abrangente do que replicabilidade da pesquisa anterior, nesta segunda parte delimita-se um caminho de investigação, apontando a observação de diversos intervenientes, (atores institucionais, formadores/professores, alunos ou entidades que recebem formação), com o intuito de desocultar o papel do domínio do idioma do outro.

Compreender a dinâmica e a diversidade de lógicas de apropriação dos diversos atores, partindo da premissa de que as programações políticas e territoriais se traduzem numa dualidade: as práticas desenvolvidas e as diferentes representações dessas mesmas práticas, por parte dos diversos atores envolvidos. Neste âmbito acentuam-se como estratégias de cooperação transfronteiriça o já referido envolvimento das próprias populações que se movem nesse território. Isto aponta-nos para o dinamismo da estrutura, assim como a autonomia e capacidade de intervenção dos agentes, que conscientes ou não, desenvolvem através das suas práticas, formas de reprodução da estrutura ou promovem mecanismos de mudança da mesma.

Não sendo a estratégia um projeto claro nem consciente ou objetivo, mas toda essa imprevisibilidade produz novas estratégias e novos campos de ação, impera assim uma constante reconstituição das estratégias e dos próprios atores, relativamente livres, mas cuja racionalidade e informação tem certos limites, pelo que a sua escolha, mesmo satisfatória, implica constantes construtos.

Daí que o uso de pressupostos inerentes à análise estratégica se justifique, já que a mesma ao ter em conta os jogos de atores, considera que as margens de manobra, entendendo-as como conflito, negociação, integração, traduzem a imprevisibilidade dos ações dos indivíduos

ou grupos, mas todas elas têm na sua génese uma lógica que pode ser reconstruída a posteriori, enfatizando as interdependências. Mais ainda, é nessa incerteza que os atores mobilizam, ofensivamente ou defensivamente, os recursos, desocultando a sua estratégia e, conseqüentemente, a teia de interações que resulta dos seus jogos.

Tal como defende Alejandro Portes, o domínio do idioma é entendido enquanto

conceito (...) de índole instrumental, centrando-se nos benefícios angariados pelos indivíduos em virtude da participação em grupos e na construção deliberada de sociabilidade, tendo em vista a criação de capital social. (Portes 2000: 135)

Assim, o idioma é uma forma de os atores cooperarem, independentemente de terem outros interesses divergentes, revelando-se veículo de criação de acordos e convenções. Da perspectiva de Reynaud, retemos assim a importância da reflexão sobre a construção desses acordos, conciliando esta ideia com a perspectiva de Portes, quando este afirma, “as redes sociais não são um dado natural, tendo de ser construídas através de estratégias de investimento orientadas para a institucionalização das relações do grupo, utilizáveis como fonte digna de confiança para aceder a outros benefícios (Portes 2000: 135).

Aliada a esta ideia, podemos partilhar igualmente do contributo de autores como Callon e Latour, (citados por Amblard *et al.* 1996), que ao teorizar sobre os mecanismos de produção da cooperação, enfatizam a criação das redes, partilhando desta conceção da importância da cadeia de relações que está inerente à constituição das redes. Segundo a perspectiva destes autores, é a ligação entre atividades heterogêneas que permitem a (re) constituição de redes, pelo que há que conhecer as representações dos envolvidos para desocultar ou interpretar as situações. É preciso analisar o caminho que levou à sua produção, observar e apreender as controvérsias que as precederam, de modo a conhecer o sentido e o conteúdo dos factos.

Um dos conceitos da teoria da tradução, o de entre-definição, implica a ideia de que qualquer facto não existe sem a rede que o suporta e esta não existe nem pode ser percebida, sem ter em conta a correlação mútua entre contexto e conteúdo.

Observar, analisar e compreender o papel do idioma e das práticas linguísticas, como instrumento de poder de intervenção na consolidação da cooperação, passa por colocar o enfoque sobre os fatores

Quadro 2.4 Análise do papel do idioma na reconstrução das práticas de cooperação transfronteiriça — conexões

Dimensões	Indicadores
Integração intracomunitária	Grau de confiança entre vizinhos
Conexão intercomunitária	Grau de identidade comunitária Grau de confiança nas instituições
Sinergia e colaboração comunitária	Grau de cooperação comunitária e interassociativa
Eficácia organizacional	Eficiência institucional pública e privada

Fonte: Adaptado de Pérez Rúbio, e Lozano (2010): 2.

Quadro 2.5 Análise do papel do idioma na reconstrução das práticas de cooperação transfronteiriça — Dimensões e níveis de análise do idioma como instrumento de capital social

Dimensões	Níveis
Micro	Envolvimento
	Integração
	Vínculos intracomunitários (relações endógenas com grupos e instituições)
	Autonomia
	Conexão
	Vínculos extracomunitários (colaboração e intervenção exógenas com grupos e instituições)
Macro	Envolvimento
	Sinergia institucional
	Cooperação institucional e interinstitucional
	Autonomia
	Eficácia organizacional (eficiência, capacidade de desenvolver as suas funções)

Fonte: Adaptado de Pérez Rúbio, e Lozano (2010): 2.

estruturais em jogo. Enfatizando as relações sociais organizadas, as novas relações expostas, dentro dos contextos sociais estruturados em campos de interação particulares, isto é, as circunstâncias em que se desenvolvem, permite determinar a sua possibilidade de intervenção nos acontecimentos e na realização de objetivos. É isto que se pretende no desenho da investigação a desenvolver, apontada na presente comunicação, tal como se sintetiza nos quadros 2.4, 2.5 e 2.6.

Quadro 2.6 Síntese do desenho da investigação

Finalidade do Estudo	Problemática	Fontes
O papel do domínio do idioma vizinho na (re)construção de práticas de cooperação transfronteiriça	Diversidade de lógicas de apropriação dos diversos atores Dinâmica das interações entre diversos atores Padrões de interação	Pesquisa bibliográfica Estudos/investigações
Observar as redes estruturais criadas em torno do domínio do idioma do outro	Tipologia das relações Ações desenvolvidas	Informantes-chave: Professores da Escola Oficial de Idiomas Instituições de Ensino/Formação
Conhecer a sua funcionalidade a nível territorial e institucional	Observar o papel dos diversos atores no território:	Alunos/Formandos Entidades Administrativas Regionais/Locais
Auscultar as perspetivas de cooperação com base no domínio do idioma do outro	- quem domina o idioma do outro - quem o busca conhecer o idioma do outro - que uso é feito do idioma do outro	Tecido Empregador (público/privado)

Sínteses conclusivas

No que respeita à presente comunicação, podemos começar por concluir que o estudo de caso, apresentado na primeira parte, nos demonstra claramente a ideia de que em soluções encontradas, resultantes de estratégias de ação institucional, escolhidas com base em valores de cooperação transfronteiriça governamental e até europeia, os seus atores têm autonomia e mobilizam as suas capacidades para se envolver/desenvolver essas estratégias de ação.

Os professores da Escola Oficial de Idioma da Extremadura, atores, numa relação de troca, mobiliza recursos, no sentido de atingir as condições mais favoráveis para si, nessa troca, logo detém poder de levar à construção da cooperação. Os atores em relação, uma vez que cada um tem legitimidade para tal e conhecimento do sentido que dá à sua ação, são intermediários na construção de relações.

Os nacionais relacionam-se no interior do mesmo espaço físico territorial e usam o idioma no interior dessa comunidade linguística, criando relações no seio desse coletivo definido, que usando a terminologia de Lozares e Sala, podemos designar estas de *Bonding*, (Lozares e Sala 2011). O seu uso por atores individuais e coletivos de nacionalidades diversas, ao ser partilhado e dominado por todos, vai além de uma comunidade de fala. É com base nesse domínio comum que os atores, detentores desse

capital social, na vertente individual e coletiva, transmitem informações a diferentes níveis da estrutura social, criando redes internas e gerando acesso a contactos externos. Fazem, assim, convergir a ação racional e a organização social, ao torná-la apropriável e intencional no usufruto de novas informações, capazes de gerar relações com outros coletivos, potenciadores de novos acessos e intencionalidades, que seguindo uma vez mais a terminologia de Lozares e Sala, serão tipificadas de *Brinding* (Lozares e Sala 2011).

Os professores, são, assim os intermediários, já que pertencem aos dois tipos de comunidades, *bonding* porque dominam o idioma, mas ao transmiti-lo com ele criar interações, são promotores de *brinding*. Assim, se o uso do idioma numa comunidade provoca coesão na mesma, quando existem diferentes idiomas num determinado espaço, podemos apontar potencialidades no domínio do idioma do outro. Já que é irrefutável o facto de que a língua intervém nas interações sociais, quer de forma objetiva e instrumental, a sua partilha aproxima indivíduos e entidades, ao não necessitar de tradução, permitindo a diversificação de recursos expressivos, assim como a valorização da capacidade comunicativa e facilitação do entendimento geral. Podemos ir mais além, ao constar o seu aspeto simbólico, tal como afirmam Alonso e Jiménez

a pertença a uma mesma comunidade linguística traz associado o recurso a elementos referenciais e idiossincráticos que não só contribuem para o entendimento, como também facilitam o aparecimento de um clima de maior confiança e aproximação entre as partes. (Alonso e Jiménez 2007: 4)

Coleman, ao distinguir duas vertentes no capital social, a individual e a coletiva, entende esta última como um fator de aproximação entre membros da coletividade, gerando além de reciprocidade, uma atmosfera de confiança no seu interior (Coleman, referido por Maneiro e Sotelsek 2009). Segundo o autor, o capital social pode apresentar-se através de obrigações e expectativas geradas no contexto social e que dela dependem. Ora, no que respeita ao idioma, essas expectativas podem ser geradoras de práticas regulares, ações institucionalizadas ou interações informais, mas são sempre condicionadas pelo contexto social em que têm lugar, pelo que tal aproxima sem dúvida os habitantes das zonas transfronteiriças (Maneiro e Sotelsek 2009).

Coleman aponta uma segunda forma, a facilidade de transmissão de informação na estrutural social, no que a língua surge como

instrumento facilitador e promotor de interações e, por último, as normas criadas em torno da posse e acesso desse mesmo capital (Coleman, referido por Maneiro e Sotelsek 2009). Aqui as normas e expectativas individuais são mobilizadas não apenas em termos de vantagens para os diversos atores, mas ao fazê-lo, traduzem-se em benefícios para todo o coletivo. O domínio de uma língua cumpre assim estas premissas, já que os diversos falantes, ao dominarem o idioma do outro, ganham vantagens individuais e promovem uma aproximação entre coletivos.

Putman, tal como Coleman ao considerar que o

desenvolvimento de uma região está diretamente associado a uma forma de organização social e relações cívicas que esse contexto possui. (citado por Echebérria *et al.* 2005: 18)

transmite a ideia de que o capital social favorece a atuação dos coletivos segundo as normas, gera maior confiança, o que se reflete nas interações sociais. Assim, cada coletivo tem a vantagem de maior interação no interior da própria comunidade, ao transmitir mais informação e ao fazê-la circular a diversos níveis da estrutura social, criando redes internas e gerando acesso a maiores contactos externos (Coleman e Putnam, referidos por Maneiro e Sotelsek 2009).

Também em termos individuais, no interior de um coletivo, os atores fazem convergir a ação racional e a própria organização social, ao torna-la apropriável e intencional. Daí que outra vantagem do domínio do idioma para quem o detém, enquanto individualidade, traduz-se na possibilidade de usufruto de novas informações, novas redes, assim como sentimentos de pertença, uma identidade coletiva, que vai além da existência de divergências ou incentivos diversos entre os membros de um coletivo.

Esta ideia também está inerente à própria análise estratégica, uma vez que esta abordagem inclui igualmente a imprevisibilidade, não sendo a estratégia um projeto claro nem consciente ou objetivo, mas toda essa imprevisibilidade produz novas estratégias e novos campos de ação. Impera assim uma constante reconstituição das estratégias e dos próprios atores, relativamente livres, mas cuja racionalidade e informação tem certos limites, pelo que a sua escolha, mesmo satisfatória, implica constantes construtos.

É nesse sentido que nasce a segunda parte da comunicação, analisar na imprevisibilidade das ações, as novas teias que se vão criando

em torno do domínio do idioma, o recurso que isso traz ao coletivo e aos atores indivíduos e se esse recurso é sinónimo de poder na mediação das práticas de cooperação transfronteiriça.

Referências bibliográficas

- Alonso, José e Jimenez, Juan (2007), “Aspectos conceptuales y analíticos. El valor de la lengua como capital social”, *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n.º 72, pp. 1-12.
- Amblard *et al.* (1996,) *Les nouvelles approches sociologiques des Organisations* (2ª ed.) Paris, Editions du Seuil.
- Burt, Ronald (2000), “The Network Structure of Social Capital”, consultado na Internet (15/11/2008) em aculty.chicagobooth.edu/ronald.burt/research/NSSC.pdf
- Castro, Maria Luísa (2008), “A metodologia de redes como instrumento de compreensão do capital social”, *Revista Urutágua*, n.º 16, pp. 1-7, consultado na internet (19/02/2009) em www.geocities.com/politicausp/instituicoes/.../ASSUMPcaO.pdf
- Cuartas, Gabriel Vélez (2006), “El cambio en las redes: una aproximación a las relaciones sociales desde el language, la represetación y la institucionalización” *REDES — Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 10, pp. 1-33.
- Echebérria *et al.* (2005), “El capital social de las organizaciones y su entorno: conceptualización teorica, medición e intervención en la generación del capital social”, *Ekonomiaz* n.º 59, pp 14-47.
- Ferreira, F. (s/d), “Uma análise crítica das políticas de parceria: A metáfora da rede”, *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Atelier: Desenvolvimento, Parcerias Sociais e Metodologias de Intervenção* (Consultado na Internet (15/12/2010)http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616dc46a60d3_1.pdf
- Furnaletto, Egídio Luiz (2008) “Instituições e Desenvolvimento Econômico: a importância do capital social” in *Revista Sociologia Política*, v.16, número suplementar, pp. 55-67.
- Giddens, Anthony (2000), *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2000), *As Consequências da Modernidade*, (4ª ed.), Oeiras, Celta Editora.
- Medeiros, Emanuel Oliveira (coord.) (2009), *Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 65-83.
- Medina, Eusébio (2012), “monografía: capital social y fronteras — la cooperación transfronteriza entre el noroeste de Extremadura (España) y la Beira Interior Sul (Portugal), una aproximación desde la perspectiv cualitativa” (2ª parte)

- in ALMENARA, Consultado em <http://sites.google.com/site7almenararevistassociologia> (1/06/2012)
- Lozares, Carlos e Sala, Mireia (2011), “Capital Social, Cohesión social y uso de la lengua” in *REDES, Revista Hispana Para el Análisis de Redes Sociales*, Vol. 20 (consultado na internet <http://revista-redes.rediris.es>)
- Perla, J. M. A. e González-Haba, G. A. (2006), “Resultados de los Programas INTERREG” in Pedro-Rêgo, P. (coord), *Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura*, Évora, Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora, pp. 36-76.
- Pérez-Rubio et al. (2011), “Monografía: capital social y fronteras — aplicación de un modelo de indicadores para el estudio del capital social y los cambios sobre las percepciones en la raya de Extremadura” (1ª parte) in ALMENARA Consultado em <http://sites.google.com/site7almenararevistassociologia>(1/06/2012)
- Portes, Alejandro (2000), “Capital Social: Orígenes e Aplicações na Sociologia Contemporânea”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 33, pp. 133-158.
- De La Rúa, Ainhoa de Frederico, (2002), “Amistad e identificación: las micro fundaciones de las pertenencias macro. Amigos europeos e identidad europea” *REDES — Revista Hispana Para el Análisis de Redes Sociales*, vol. 3, pp. 1-28.
- Santos, Marcos Olímpio (2008), “Análise do Impacto Económico e Social da Cooperação Transfronteiriça na Região do Alentejo”, *A Cooperação Transfronteiriça entre Portugal e Espanha*, Porto, Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular — Instituto Financeiro de Desenvolvimento Regional, pp.199-233.
- Silva, Carlos Alberto (2002), “(Re)criar a ideia de *habitus* e campo social na encruzilhada das identidades profissionais na saúde” *Economia e Sociologia*, n.º 74, pp. 89-103.
- Silva, Carlos Alberto (2004), *Reencontro Com o Mundo Organizacional Uma Abordagem Sociológica*, Évora, Universidade de Évora.
- Viegas, Graça e Silva, Carlos (2014), “Democracia e políticas e práticas de cooperação transfronteiriça — ação prospetiva no contexto do alentejo-extremadura”, publicado nas atas do VIII Congresso Português de Sociologia, 20 anos de Democracia(S): Progressos, Contradições e Prospetivas, Universidade de Évora.
- Viegas, Graça (2012), “Questões transfronteiriças: a escola oficial de idiomas da Extremadura como ator de cooperação”, apresentado no 2º Curso Internacional de Verão da Escola de Ciências Sociais, subordinado ao tema: *Prospetiva Estratégica: Olhares de Futuro sobre Cooperação e Rede de Atores em Territórios Transfronteiriços*, Universidade de Évora.
- Viegas, Graça (2010), “Redes de cooperação transfronteiriça? Dilemas da rede transfronteiriça de Educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura. Um olhar dos Atores das Escolas Oficiais de Idiomas”, Dissertação de Mestrado, Évora, Universidade de Évora.

Capítulo 3

La validación del aprendizaje no formal e informal en la Región de Murcia

Propuesta metodológica de estudio del procedimiento

Manuel Madrid García

Universidad de Murcia, España (manuel.madrid@um.es)

Juan Carlos Solano Lucas

Universidad de Murcia, España

Pedro Baños Páez

Universidad de Murcia, España

Juan Benito Martínez

Universidad de Murcia, España

Resumen

En la Región de Murcia, desde la puesta en marcha del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR) para la primera convocatoria de cualificaciones profesionales (Educación Infantil — E.I. —, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio — ASSD — y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales — ASSI —), se ha realizado desde la Universidad de Murcia un estudio continuado del mismo, diseñando de este modo una propuesta metodológica que puede ser aplicable en cualquier convocatoria de este procedimiento.

Esta investigación se realizó sobre el registro de los 450 candidatos/as que participaron en el PREAR (150 en cada una de las tres cualificaciones convocadas) y a un número representativo del personal habilitado como asesor y/o evaluador que también intervino en este procedimiento con la finalidad de conocer sus valoraciones sobre el propio PREAR para ajustar mejor dicho procedimiento en futuras convocatorias.

En este estudio se utilizaron fuentes primarias de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM) sobre candidatos y asesores/evaluadores que habían participado en el procedimiento. También se realizaron distintas entrevistas a informantes clave y varios grupos de discusión uno para candidatos de cada cualificación y otro para asesores/evaluadores de ésta.

En lo concerniente a las implicaciones de este estudio cabe mencionar que a nivel práctico se plantea ofrecer datos sobre características y necesidades detectadas para obtener así un mejor ajuste en las siguientes convocatorias

del PREAR por la entidad que lo convoque. Respecto a las aportaciones metodológicas del estudio, se trata de establecer un procedimiento propio de investigación continua de este proceso de validación.

Palabras clave: competencia profesional, evaluación, acreditación, experiencia profesional, aprendizaje no formal.

Keywords: professional competence, evaluation, accreditation, professional experience, no formal training.

Introducción

Desde la puesta en marcha en el año 2010 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR) para la primera convocatoria de cualificaciones profesionales (Educación Infantil — EI —, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio — ASSD — y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales — ASSI —), se ha realizado desde la Universidad de Murcia un estudio continuado que ha incluido, desde la estimación inicial de candidatos potenciales por cualificación, hasta un análisis de los resultados de este procedimiento de acreditación de competencias; diseñando a partir de este estudio una propuesta metodológica que pueda ser aplicable en cualquier otra convocatoria de este procedimiento.

La competencia profesional: principales enfoques teóricos

El elemento vertebrador del proceso de validación del aprendizaje no formal e informal es la competencia profesional para cuyo estudio se cuenta con varias aproximaciones teóricas.

Desde la perspectiva Funcionalista, especialmente a través de la Teoría del Capital Humano (Schultz 1961, Becker 1964), se entiende que la competencia profesional es un atributo susceptible de medición cuantitativa y que tiene un carácter objetivo independiente del observador. Así, buscan establecer medidas cuantitativas de las competencias profesionales que se ajusten a sus planteamientos metodológicos. Estas medidas deben representar de forma significativa la variedad de las diversas competencias en el marco laboral. Para hacer esto, la medida llega a hacerse frecuentemente muy abstracta; aunque su gran nivel de abstracción no garantiza necesariamente mediciones rigurosas, pudiendo afectar con ello su aceptación.

El enfoque neoweberiano se intentan comprender, por un lado, las condiciones por las que las ocupaciones son socialmente delimitadas, construidas, y por otro, los procesos mediante los cuales algunos trabajos llegan a merecer un estatus más alto que otros. El método más directo de realzar el poder de una ocupación suele ser el alejarlo de la competición del mercado, lo que Weber y otros llaman “cierre social” (Parkin, 1979) restringiendo la entrada a esa ocupación, demandando largos períodos previos de aprendizaje, etc.; de esta forma, no sólo se consiguen recompensas económicas para sus integrantes, sino que también dicha ocupación eleva su competencia y estatus, alentando una percepción social de que precisa conocimiento y preparación excepcionales, sin que los títulos o certificados vengan a garantizar realmente las competencias del poseedor (Collins, 1976). Se entiende, por tanto, que las ocupaciones con ingresos y prestigio social más altos lleven a cabo una labor más cualificada. Los elementos ideológicos que reclaman la importancia social y la destreza observada de la ocupación, son normalmente entendidos como dependientes de la capacidad previa de la ocupación para protegerse a sí misma de la competición del mercado y controlar la formación y la socialización en la ocupación.

Desde la perspectiva marxista se consideró el trabajo cualificado frente al no cualificado, argumentando que el valor del poder del trabajo (un salario) es básicamente el coste de reproducir y mantener a los trabajadores. El salario superior del trabajo especializado reflejaría el pago por los costes de la puesta en valor de tales competencias. En este marco teórico se emplea una noción clara de competencia como conjunto de habilidades superiores desarrolladas con un proceso formativo especial.

También es importante considerar la aportación teórica que versa sobre el *conocimiento tácito* o *cualificaciones tácitas* (Wood, 1987) que se refiere a aquellos conocimientos, actitudes o competencias que se adquieren mediante el proceso general de socialización, la influencia del entorno social o las socializaciones diferenciadas por razón de género, clase social, edad u origen étnico. Este tipo de competencias no suelen ser detectadas ni analizadas en los procesos habituales de evaluación. Wood también señala la importancia de la construcción social de las cualificaciones que no proceden por tanto de tecnologías ajenas a la acción de los agentes sociales (Wood, 1981).

En el análisis que se ha desarrollado sobre el PREAR en estas cualificaciones centradas en el ámbito de los cuidados conviene atender a

las aportaciones anteriores además de introducir la dimensión de género en este marco teniendo en cuenta además que el trabajo “refleja los supuestos talentos de las mujeres, antes que una cualificación adquirida para la cual sería apropiado un reconocimiento salarial o social”, tal como señala Jenson (1989: 151).

Evaluación del proceso y resultados del prear en murcia

Esta investigación se realizó sobre el registro de los 450 candidatos/as que participaron en el PREAR (150 en cada una de las tres cualificaciones convocadas) y a un número representativo del personal habilitado como asesor y/o evaluador que también intervino en este procedimiento con la finalidad de conocer sus valoraciones sobre el propio PREAR, para ajustar mejor dicho procedimiento en futuras convocatorias.

En este estudio se han utilizado fuentes primarias de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM) sobre candidatos y asesores/evaluadores que habían participado en el procedimiento. También se realizaron distintas entrevistas a informantes clave, y varios grupos de discusión para las dos cualificaciones de nivel 2, uno para candidatos y otro para asesores/evaluadores para cada una de estas cualificaciones. Por último se realizó un grupo de discusión para candidatos de la cualificación de nivel 3 y otro para asesores/evaluadores de ésta.

El proceso de investigación orientado a la verificación de las hipótesis¹ de este estudio, ha abarcado un total de 6 años y ocho pasos básicos para garantizar un adecuado seguimiento del proceso total del PREAR en la primera convocatoria de la CARM:

-
- 1 Objetivo general:
- valorar el proceso de asesoramiento y evaluación seguido con cada una de las tres cualificaciones convocadas así como sus resultados.
- Hipótesis:
- el proceso de asesoramiento seguido para las tres cualificaciones se valora como ajustado a unos estándares de eficiencia/eficacia predefinidos;
 - el proceso de evaluación seguido para las tres cualificaciones se valora como ajustado a unos estándares de eficiencia/eficacia predefinidos;
 - los resultados en términos de competencias acreditadas se valoran como conseguidos a un mayor nivel por los solicitantes con mayor puntuación en experiencia laboral que en vías no formales de formación.

Período	Acción	Técnica/Instrumento
Marzo-Abril 2009	Estudio documental (normativa y documentos de organización de las cualificaciones y Proyecto ERA -2004- previo al PREAR)	Análisis documental
Mayo-Junio 2009	Estudio del diseño de la cualificación de Educación Infantil y de su currículo para la CARM.	Documentación INCUAL Entrevista Informantes Clave (12)
	Valoración por agentes sociales.	Entrevista Profesorado CFGS E.Infantil.
Octubre-Nov 2009	Estimación de potenciales solicitantes del PREAR	Cuestionario para muestra aleatoria por vía telefónica.
		Entrevista con responsables del área de Política social de la CARM.
Diciembre 2011	Estudio de las actuaciones previas a la convocatoria (etapa difusión)	Entrevistas con SEF (Servicio de Empleo y Formación) e ICUAM (Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia).
Febrero-Julio 2012	Valoración del PREAR y resultados	Grupos de discusión :dos por cualificación, uno con candidatos y otro con habilitados — asesores y evaluadores-
		Entrevistas a personal habilitado implicado.
		Explotación datos estadísticos de candidatos. Entrevista a entidad convocante.
Junio 2014	Seguimiento en sector educativo	Cuestionario on line al alumnado procedente del PREAR matriculado en CFGS E. Infantil.
Octubre-Dic. 2014	Seguimiento en sector laboral	Entrevista a informantes clave.
		Explotación datos estadísticos de inserción ocupacional del SEF.
Enero-Marzo 2015	Síntesis de conclusiones	Análisis estadístico y documental

Respecto a los resultados del presente estudio, cabe destacar en primer lugar que más del 90% de los participantes fueron mujeres, la mayoría presentó en su historial formativo y ocupacional un mayor peso de experiencia profesional que de formación.

También se observó que casi la totalidad de los candidatos lograron acreditar todas las unidades de competencia en las cualificaciones de nivel 2. Sin embargo, en la cualificación de Educación Infantil, este porcentaje se reducía sustancialmente.

En las figuras siguientes (3.1 y 3.2) se pueden constatar estos datos de forma desglosada para cada dos de las tres cualificaciones convocadas que tuvieron resultados similares.

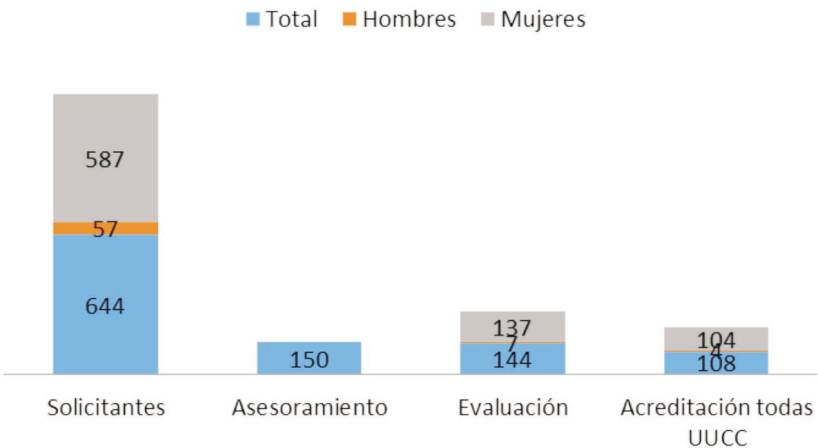


Figura 3.1 Participación en el PREAR para la cualificación de ASSI en la Región de Murcia (Nº Candidatos en Convocatoria 2010)

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación de datos facilitada por el ICUAM.

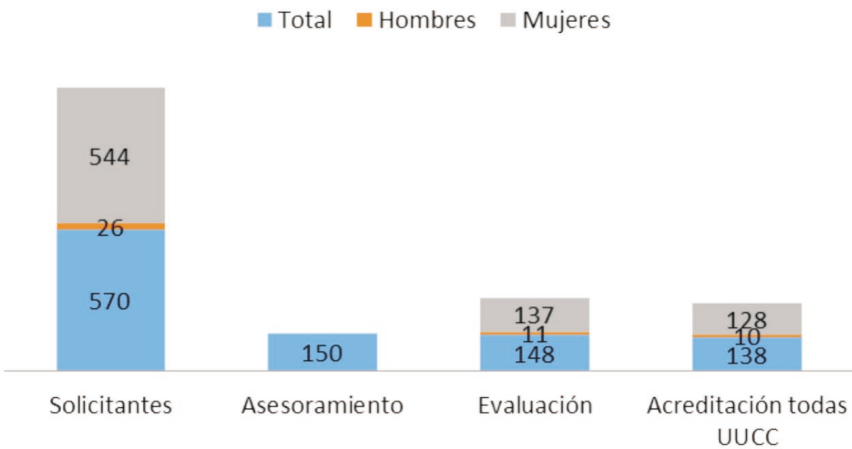


Figura 3.2 Participación en el PREAR para la cualificación de ASSD en la Región de Murcia (Nº Candidatos en Convocatoria 2010)

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación de datos facilitada por el ICUAM.

En el figura 3.3 se puede constatar que contó con el menor número de solicitantes de la convocatoria 2010 y que, a diferencia de las otras dos cualificaciones, no se ha vuelto a convocar en la Región de Murcia. También cabe mencionar que se trata de la cualificación en la que solamente un 16,7% de candidatos acreditó todas las Unidades de Competencia. En esta cualificación es en la que se presentan, respecto a las demás el menor número de hombres.

En lo referente a la acreditación de unidades de competencia se constató que los candidatos que contaban en sus historiales laborales y formativos con mayor experiencia laboral consiguieron mayor número de competencias acreditadas que los que poseían más horas de formación no formal.

También se ha realizado un estudio sobre investigaciones precedentes que versaran sobre esta misma o parecida temática y se ha constatado para el caso de España la práctica reducción de los mismos a indicadores generales de participación y resultados obtenidos por candidatos en ámbitos territoriales de las Comunidades Autónomas respectivas de cada convocatoria del PREAR, así como a la publicación realizada por la Comisión Interministerial para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de la Administración General del Estado sobre datos globales de resultados por cualificaciones convocadas. Sin embargo cabe destacar que para el caso de Portugal existe el precedente de una investigación² de alcance nacional sobre esta temática que incluye un marco temporal amplio, un decenio desde las primeras convocatorias, y que extrae conclusiones interesantes sobre el impacto real de este procedimiento sobre el total de la población activa.

Los datos obtenidos en el citado estudio concluyen que “alrededor de un 10% de la población portuguesa en edad activa ha participado, bajo la supervisión y capacitación de miles de técnicos en casi 500 centros de educación de adultos de todo el país” en el desarrollo de este procedimiento (Abrantes, P. y Aníbal, A. 2014: 73). Se confirma desde esta investigación que el procedimiento de validación de competencias adquiridas por vías no formales e informales tiene como consecuencia en Portugal una sustancial reducción de la brecha educativa

2 Abrantes, P. y Aníbal, A. (2014) “Reconocimiento de competencias experienciales de adultos, en Portugal (2001-2011): hallazgos y debilidades” en *Trabajo Social Global*, 4 (6), pp. 72-91.

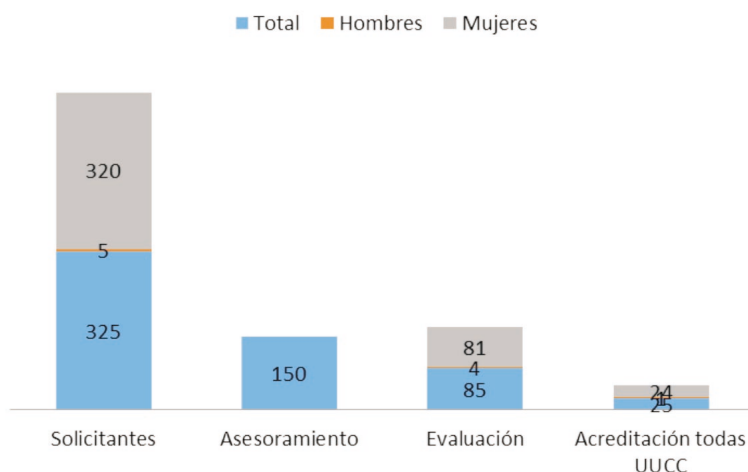


Figura 3.3 Participación en el PREAR para la cualificación de E.I. en la Región de Murcia (Nº Candidatos en Convocatoria 2010)

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación de datos facilitada por el ICUAM.

entre clases sociales, pero un limitado alcance ante las realidades de explotación y exclusión sociolaboral. También es de destacar la aportación realizada desde este estudio respecto a un replanteamiento del procedimiento y sus convocatorias pasando a tener como eje no tanto al individuo, que aunque con nuevas acreditaciones tiene que afrontar aisladamente las nuevas condiciones de un mercado laboral postfordista, sino que considere una línea de intervención.

Conclusiones

En lo concerniente a las implicaciones de la presente investigación, a nivel práctico se ofrecen datos sobre características y necesidades detectadas para obtener así un mejor ajuste en las siguientes convocatorias del PREAR por la entidad que lo convoque.

Respecto a la eficacia del proceso cabe destacar que en las cualificaciones de nivel 2, casi la totalidad de candidatos han logrado acreditar todas las Unidades de Competencia (72% en *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales* y 92 % en *Atención sociosanitaria a personas en el domicilio*); sin embargo en la cualificación *Educación Infantil* este porcentaje se reduce a un 16,7% para la totalidad de

UCC acreditadas; siendo destacable que un 20,6% ha logrado acreditar 5 UCC, sobre un total de 7.

En general los resultados, para las tres cualificaciones convocadas, se valoran como conseguidos a un mayor nivel por candidatos que cuentan en sus historiales laborales y formativos con mayor peso en experiencia laboral

Respecto a las implicaciones metodológicas del estudio, se trata de establecer una metodología propia de análisis de este procedimiento con el fin de facilitar la realización de comparativas entre diferentes Comunidades Autónomas, así como a nivel internacional con el fin de ajustarlo de forma continua a los contextos y necesidades de sus agentes sociolaborales.

Referencias bibliográficas

- Abrantes, P. y Aníbal, A. (2014), "Reconocimiento de competencias experienciales de adultos, en Portugal (2001-2011): hallazgos y debilidades" en *Trabajo Social Global*, 4 (6), pp. 72-91.
- Baños Páez, P.; Madrid García, M.; Solano Lucas, J.C. y Benito Martínez, J. (2011), "La evaluación de aprendizajes y competencias adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación en la convocatoria 2010-2011 del PREAR para tres cualificaciones de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad", en *XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Murcia 12-15 Abril.
- Boyatzis, R. E. (1982), *The Competent Manager*, Nueva York: John Wiley y Sons.
- Becker, G. (1964), *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis With Special Reference to Education*, Nueva York, Columbia University Press.
- Bunk, G.P. (1994), "La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RF", *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- Collins, R. (1976), *Conflig Sociology*, Nueva York, Academy Press.
- Crompton, R. y Jones, G. (1984), *White-Collar Proletariat*, Londres, Macmillan.
- Echeverría, B. (2002), "Gestión de la competencia de acción profesional", *Revista de Investigación Educativa*, 20:1, pp. 7-42.
- Gil Flores, J. (2007), "La evaluación de competencias laborales", *Educación XX1*, 10, pp. 83-106-
- Harper, D. (1987), *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*, Chicago, University of Chicago Press.
- Jenson, J. (1989), "The talents of women, the skills of men: flexible specialization and women", en S. Wood (ed.), *The Transformation of Work? Skill, Flexibility and the Labour Process* (pp. 247-265), Londres, Unwin Hyman.

- Jones, B. y Wood, S. (1984), “Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies”, *Sociologie du Travail*, 26 (4), pp. 407-420.
- Le Boterf, G. (2001), *Ingeniería de las Competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Madrid García, M.; Solano Lucas, J.C. y Baños Páez, P. (2012), “La reforma del ciclo formativo de grado superior de educación infantil en la región de Murcia”, en *I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, Murcia 22-24 Marzo.
- Planas, J. (2013), “El contrasentido de la enseñanza basada en competencias”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, vol. iv, núm. 10, pp. 75-92, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/289> [consulta: 18/10/2014].
- Schultz, T.H. (1961), “Investment in human capital”, *American Economic Review*, 51, pp. 1-17.
- Wood, S. (1981), *The Degradation of Work: Skill, De-Skilling and the Braverman Debate*, Londres, Harper Collins.
- Wood, S. (1987), “The Deskilling debate: new technology and work organization”, *Acta Sociológica*, 30 (1), pp. 3-24.

Normativa

- Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
Publicada en: BOE nº. 147, de 20 de junio de 2002.
- Orden 1/07/2010 de Convocatoria en la Región de Murcia del PREAR para las cualificaciones de: Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, Atención sociosanitaria a personas dependientes en el domicilio y Educación Infantil. Publicada en: BORM nº. 167 Jueves, 22 de julio de 2010.

Webgrafía

- Instituto Nacional de las Cualificaciones. Datos recogidos sobre el Procedimiento de Reconocimiento de Competencias adquiridas por experiencia laboral. Agosto 2013.
http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/Acreditacion/Inf_Datos_Proc_Acred_2013_agosto.pdf. [consulta: 18/10/2014].
- Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. Resultados y estadísticas de las convocatorias PREAR 2010, 2012, 2013.
<http://www.icuam.es/web/guest/91>, [consulta: 18/10/2014].

Capítulo 4

A democracia participada e a nova gestão pública Dilema atual

Isabel Cristina de Oliveira Ramos

Universidade Aveiro (iramos@ua.pt)

Resumo

As novas funções da Administração Pública em Portugal consagram uma descentralização e a racionalização de estruturas, apostando num modelo mais justo de financiamento, com maior proximidade, interação, participação e eficiência. Toda a comunidade escolar deve ser consciente de que o sucesso educacional depende, não só do diretor ou professor, mas de toda a sociedade, em conjunto, para obtenção de melhores resultados.

Desenvolve-se metodologicamente uma revisão bibliográfica profunda, baseada em artigos científicos atuais das bases de dados: B-On, Scielo e ERIC, objetivando-se a apresentação de uma análise cuidada sobre as políticas educativas e o paradigma atual vivenciado pela Educação em Portugal. Em função deste objetivo aborda-se a participação política dos jovens, o conceito e vivência da democracia, a Nova Gestão Pública e a descentralização do Ensino.

Conclui-se desta análise que o Ensino tem vindo a sofrer profundas transformações, acompanhado de uma crise económica que tem levado os jovens a uma participação política menor e a uma Escola que tem assumido novas formas de gestão de forma a contrariar os dilemas que vivencia.

Palavras-chave: ensino, políticas educativas, participação política, nova gestão pública, descentralização.

Introdução

Com a emergência da escola de massas, que proclamou a igualdade de oportunidades de acesso, o público escolar alterou-se completamente. A escola que selecionava e excluía deu lugar (pelo menos em discurso) a uma escola que recebe a pluralidade dos alunos. Mas toda esta

diversidade exigia uma resposta adequada do sistema educativo e dos demais intervenientes no processo educativo. Ao nível dos professores, exigia-se novas posturas metodologias e o envolvimento em processos de inovação e de mudança que geraram, muitas vezes, o mal-estar docente já instalado.

Transformar a escola por dentro e por fora não é uma tarefa fácil nem um processo pacífico, mas urge a visibilidade da sua mudança. Trabalhar hoje em dia com um modelo de gestão próprio, significa pensar de maneira diferente o ato de ensinar e gerir. A sociedade atual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder em tempo aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades (Castanheira, 2010).

Por conseguinte, a Nova Gestão Pública (NGP) constitui uma abordagem racional e organizada para melhorar o desempenho do setor público através de processos, modelos e técnicas de gestão privada. De facto, a influência do movimento NGP na reforma administrativa portuguesa é uma das tendências evidentes do país nas últimas décadas uma vez que vários governos tiveram por objetivo introduzir uma nova racionalidade na gestão dos serviços públicos. No entanto a introdução das ideias relativas à NGP é um fenómeno limitado e superficial (Pollitt, 2000 citado por Araújo & Branco, 2009).

Não obstante, a progressiva atenção que tem sido dada, a nível teórico, à problemática da liderança das escolas, bem como as alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) têm exposto as escolas às exigências de uma proposta reguladora que, valorizando a autonomia e a necessidade de adoção de novas práticas de avaliação, atribuem novo peso, novas competências e maior responsabilidade ao órgão de direção dos estabelecimentos de ensino. Contudo, provavelmente mais do que mudanças de fundamento legislativo, a escola atual necessita de uma mudança de paradigma que a recoloque no centro do debate pedagógico e formativo com vista à mudança real (Barroso & Afonso, 2011).

Democracia participada

A democracia

O conceito de democratic ownership tem sido usado na análise das políticas da União Europeia (UE) em relação com as questões de governança participatória, partindo do reconhecimento das dificuldades de legitimação e erosão de confiança com que tanto a UE como os países que a integram se têm confrontado, acrescidas pela maior complexidade e diversidade da própria estrutura institucional (Skelcher & Torfing, 2010).

Promover a participação dos cidadãos, enquanto parceiros dos processos de tomada de decisão (e não apenas como eleitores), é visto como essencial para promover esse sentido de ‘posse’ (ou coautoria) face à própria democracia, aumentando a influência política e a participação ‘empoderada’. Skelcher e Torfing (2010, p. 84) definem democratic ownership como “o sentimento dos participantes de que são uma parte integral da formulação ou implementação de políticas”, envolvendo um sentido de eficácia política interna e externa, a crença na justiça procedimental e um sentido de responsabilidade pela implementação das decisões. O conceito não é a-problemático e a dificuldade de uma tradução clara levou-nos a optar pela noção de ‘agência’ que, sendo uma conceção clássica, nos parece fazer aqui mais sentido.

Evolução histórica

A Democracia surge em Portugal depois do 25 de abril de 1974. Significou o início de um regime de governo em que os portugueses passaram a ter, em todas as decisões políticas que estão relacionadas com o país, palavra a dar e eleger o seu representante através do voto. A democracia respeita a vontade da maioria, e protege os direitos dos cidadãos. Com a Democracia o cidadão tem os seus direitos assegurados mas também tem os seus deveres para com a sociedade que não podem andar separados e estão consignados na nossa Constituição (Araújo, 2005).

A constituição natural, histórica, tradicional, é esparsa, não compilada em geral, fruto do fluir e do sedimentar dos tempos. Já a constituição moderna, é codificada, voluntarista, sistemática, sintética, e

pensada para ser um corpus autónomo. Segundo Morais e Silva (2012), apenas com o constitucionalismo moderno teremos uma básica tríade mítica fundante que se analisa em:

- (1) texto sagrado, codificado;
- (2) separação de poderes;
- (3) direitos do homem ou fundamentais com consagração constitucional expressa.

A estes três elementos podemos acrescentar a importância crescente do sufrágio na escolha dos representantes, manifestação da soberania popular. Tais traços característicos do constitucionalismo moderno encontram-se já, expressa ou tacitamente, na primeira Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão francês, no seu art. 16º. No fundo, não podemos esquecer o legado e o exemplo do constitucionalismo tradicional, até pelas suas falhas, ele é contudo matéria sobretudo de formação, cultural, mas não técnico-jurídica atual, obviamente.

Evidentemente que existem direitos constitucionais, nacionais, com regras estritamente nacionais em alguns casos, designadamente as normas que falam de capitais, hinos, bandeiras, e regras específicas sobre órgãos e procedimentos conexos, distribuição de poderes, etc., mas no fundo o fundamento das constituições modernas é inegavelmente o mesmo; uma vez que os direitos do homem são universais e que os valores que as constituições adotam o são também, obviamente as constituições de hoje não são as mesmas, uma única, elas têm de reconhecer-se, vendo os objetos e acontecimentos em perspetiva, como relativamente congéneres e convergentes.

No nosso país, a democracia é representativa porque elegemos os nossos representantes políticos através do voto, sendo que o Estado se organiza em primeiro lugar com o Presidente da República e o Primeiro-Ministro. Existe também a Assembleia, que representa todos os cidadãos portugueses, não só os partidos porque são eleitos. É constituída por deputados de vários partidos políticos e têm mandatos de quatro anos, fazem as leis, discutem-nas e aprovam, fiscalizam as ações do governo. Depois, há os Tribunais, sendo que o poder judicial garante a defesa dos direitos e interesses dos cidadãos. É onde se aplica as leis, julgando aqueles que não as cumpre. Mas, o Estado Democrático tem de ser real, não pode ser apenas formal ou eficaz; tem de ser político e social, e não apenas jurídico, dogmático ou doutrinário. Estes

aspetos também fariam parte das atribuições reguladoras de um Tribunal Constitucional que centralizaria os debates sobre tudo que é afeto ao Direito Constitucional, deliberando de acordo com os preceitos e princípios geradores do Estado Democrático. De qualquer modo, por mais relevante que seja o princípio democrático, para o Estado Democrático, este princípio foi organizado e estruturado a partir do contexto capitalista e, por isso, até o presente não se mostrou suficiente para superar as crises sociais e económicas (CRP, parte III).

Ao nível local existem os municípios e as freguesias ao nível da administração regional é constituída pelas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, onde é exercida uma política administrativa própria.

Concluindo, a respeito de toda a análise constitucional, para futuro, Portugal pretende reforçar a sua presença na Nações Unidas candidatando-se a membro não permanente do conselho. A continuidade nas missões de paz é um facto na política externa e integração europeia. Portugal pretende fazer parte da construção europeia, através da participação ativa no debate 'Estratégia Europeia para 2020'.

Participação política

Nas últimas décadas temos assistido a uma multiplicação de discursos sobre a 'crise' da participação cívica e política, que tendem a acentuar os sinais de declínio de confiança e crescente ceticismo dos cidadãos e, em especial, dos jovens (Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur, 2006; Putman, 2007). Simultaneamente, a investigação tem revelado sinais de um aumento da participação dos jovens, embora com recurso a formas menos institucionalizadas e hierarquizadas, mais fluidas e expressivas, de participação (Stolle, Hooghe & Micheletti, 2005; Berger, 2009).

É este movimento paradoxal, por um lado, de expansão das formas e contextos de participação e, por outro, de descrença e desvalorização da política, que tem justificado a proliferação tanto da investigação como da intervenção da/na 'cidadania ativa', redefinida para incluir tanto as formas mais convencionais de participação política (como votar, militar num partido ou seguir os assuntos políticos), como as formas menos convencionais ou emergentes (como assinar uma petição on-line, comprar ou boicotar determinados produtos comerciais ou fazer ligações de conteúdos cívicos ou políticos numa

página pessoal) — aliás, um sinal desta expansão é a própria tendência para se falar, hoje em dia, em ‘participação cívica e política’. Assim, reconhecem-se formas convencionais e não convencionais de participação (Kaase, 1984), envolvendo uma maior diversidade de temáticas — as questões ecológicas foram talvez as primeiras a sinalizar este alargamento — e uma mais ampla variedade de associações e contextos, com os ‘novos’ media a assumirem o potencial de uma nova esfera pública ao nível global (Fueller, 2004).

Curiosamente, enquanto as formas convencionais de participação são muitas vezes publicamente desvalorizadas nos media, assiste-se a uma valorização destas novas formas de participação e do voluntariado. Igualmente curioso é registar que esta desconfiança relativamente às formas convencionais de participação é relativamente localizada nas democracias institucionalizadas (Norris, 2002), embora a convivência entre formas convencionais e emergentes de participação seja relativamente evidente por todo o mundo, como a ‘Primavera Árabe’ veio amplamente demonstrar.

Falar de democracia e de participação cívica envolve, assim, um reconhecimento da pluralidade de diversidades que integram esta categoria. Desde já, porque tanto podemos caracterizar o fenómeno em termos de ‘desinteresse e apatia’ como de ‘revolução participatória’ — dependendo das formas e contextos de participação que privilegiamos (Norris, 2002). Há ainda que reconhecer que a participação não decorre num vácuo social, mas em contextos determinados por uma rede de influências institucionais e societárias.

O grau de abertura da estrutura de oportunidades de participação varia em diferentes países, determinando o reconhecimento de direitos cívicos e políticos, o acesso à cidadania ou a facilidade em constituir associações, por exemplo, e desta forma favorece (ou obstaculiza) a participação (Sardinha, 2007) — constatando Laura Morales (2009) que países com menor abertura tendem a reforçar as desigualdades sociais no acesso à expressão e representação políticas. Aliás, Martiniello (2006) discute como o não reconhecimento de direitos políticos aos imigrantes na Europa, os remeteu durante décadas para uma participação periférica, “fora ou nas margens do sistema político, tanto do seu país de origem, como do seu país de acolhimento” (p. 87), independentemente do seu grau de mobilização e politização individual. Deste ponto de vista, a instituição da UE produz, como salienta Benhabib (1999), uma multiplicidade de inclusões e exclusões.

Ora, em Portugal, os estudos sugerem que a participação tende a decorrer em associações de tipo desportivo, cultural e recreativo e de solidariedade social ou religioso, tanto para os jovens como para os adultos (Menezes, Afonso, Gão & Amado, 2005), sugerindo alguma “debilidade da sociedade civil” (Viegas, 2004, p. 47), visão reforçada pela análise de Villaverde Cabral (2007, p. 67) que constata “uma situação generalizada de privação absoluta (...) de capital social.

A investigação revela que a participação associativa contribui para o desenvolvimento da confiança interpessoal e de competências cívicas (Sullivan & Transue, 1999), mas o seu impacto parece depender da estrutura organizacional e dos objetivos (orientados para a socialização vs. a transformação social) das associações, mais positivo quando menos hierarquizadas e mais diversas, e do tempo, com efeitos mais positivos a mais curto prazo (Putnam, 1993). No entanto, este impacto positivo da participação, em particular se decorrer durante a adolescência e juventude, tem sido questionado em estudos mais recentes que chamam a atenção para o potencial impacto negativo destas experiências (Menezes, 2003; Theiss-Morse & Hibbing, 2005), desafiando, assim, uma conceção simplista do impacto da participação cívica e política, e sugerindo a necessidade de definir critérios para o desenho, implementação e avaliação de intervenções nesta área.

Administração Pública

A Administração Pública Local sofreu uma Reforma orientada para a melhoria da prestação do serviço público, aumentando a eficiência e reduzindo custos, tendo sempre em consideração as especificidades locais, considerando nesse sentido a existência de diferentes tipologias de territórios, nomeadamente áreas metropolitanas, áreas maioritariamente urbanas e áreas maioritariamente rurais. Foi criado o “Documento Verde da Reforma da Administração Local que visa, sobretudo, lançar o debate político, estabelecer os princípios orientadores e os critérios-base, promovendo o estudo e a análise do suporte legislativo em vigor” (Documento Verde, 2011, p. 8).

Segundo o Documento Verde (2011, p. 9), a Reforma da Administração Local passa pela Reforma de Gestão, a Reforma do Território e a Reforma Política, sendo que os seus quatro eixos de atuação são:

- setor empresarial local;
- organização do território;
- gestão municipal, intermunicipal e financiamento;
- democracia local.

Em Portugal, estas mudanças

têm-se norteado por objetivos de simplificação, eficiência e transparência, no sentido de prestar melhores serviços aos cidadãos. Abordagens de Gestão da Qualidade, centradas em princípios de enfoque no cliente, envolvimento e melhoria contínua, têm vindo a ser encaradas como um veículo para alcançar essas metas. (Moura e Sá & Sintra, 2008, p. 57)

Pedersen e Rendtorff (2004) desenvolvem um estudo onde concluem que a gestão baseada no valor é uma forma eficiente de melhorar as organizações públicas sem transformá-los totalmente em organizações orientadas para o mercado privado. No entanto, organizações públicas locais estão cada vez mais a assumir a forma de organização, gestão, etc. conceitos das empresas privadas através de processos ascendentes e, portanto, tornam-se ainda mais como empresas privadas.

Estas mudanças referem-se à NGP em que forma atingidas diferentes tipos de reformas que foram seguidas e desenvolvidas por muitas organizações da OCDE (Brandsen & Kim, 2010). De facto, os governos locais em Portugal desempenharam um papel crescente no fornecimento de bens públicos locais e serviços. Ao longo das tradicionais áreas de competência municipal, existe agora um papel importante desempenhado pelos governos locais. São várias as novas áreas de intervenção e o custo dessas novas atribuições é financiado pelo fundo FSM¹, estando previsivelmente os recursos financeiros adequados à disposição dos governos locais. Estas são as áreas de intervenção em que o governo central geralmente apresenta dificuldades, e consequentemente representam uma importante *step-up* nas expectativas sobre a capacidade dos governos locais para proporcionar bons serviços públicos para os residentes locais (Silva, 2008).

No entanto, o paradigma da NGP é menos coerente do que pode parecer inicialmente, permitindo muitas possíveis interpretações.

1 FSM é um fundo criado para financiar as competências transferidas do governo central para os municípios na educação. Por isso, não tem um propósito redistributivo.

Apesar da natureza aparentemente global das reformas de gestão pública, a maneira específica pela qual elas foram traduzidas para políticas e programas tiveram de longe ser uniformes. Em alguns países, as reformas pararam apenas no nível da retórica política. Em outros, eles reformularam as estruturas da administração pública, a formulação de políticas, os processos e as práticas administrativas. Pesquisas comparativas em gestão pública também avançaram muito na última década, mas só começaram a descobrir a grande variedade de práticas dentro do seu âmbito de visão. (Brandsen & Kim, 2010).

A Nova Gestão Pública

A reforma da administração pública em Portugal, não apresenta o mesmo padrão que a reforma da Europa Central e do Norte. Em vez de combater as perdas do estado social, consiste na adoção de medidas antiburocráticas, na primeira fase e na melhoria na qualidade dos serviços, na segunda. Estas e outras medidas foram formalizadas, com o objetivo de melhorar a administração tradicional, em vez de recriar o papel do estado e racionalizar o funcionamento da administração. Até 2007, era a única reforma possível num país pouco desenvolvido do ponto de vista social e económico. A enorme crise económica no início do século, o défice das contas públicas e as pressões da UE no sentido do equilíbrio orçamental levaram as autoridades a repensar tanto o papel do Estado, como a dimensão da administração pública (Rocha & Araújo, 2007).

De facto, em Portugal, a preparação dos sistemas administrativos nacionais para os requisitos da integração foi um processo longo, pois envolvia uma colaboração crescente entre as instituições a diferentes níveis de governo e entre as instituições nacionais e europeias. Para desenvolver e preparar a integração portuguesa, por exemplo, foram estabelecidos vários programas estruturais em áreas como reestruturação da indústria, bem como o desenvolvimento regional, social e agrícola. Por conseguinte, o desenvolvimento e a modernização eram duas questões vitais da agenda política e ambas precisavam de vencer o desafio da concorrência internacional. Assim, era crucial reduzir o peso do Estado, melhorando a eficiência e a eficácia das políticas (Araújo & Branco, 2009).

A NGP é vista, então, como um modelo que constitui um desafio à administração pública tradicional (aquela que é construída pelos

burocratas) e pode ser definida como sendo um conjunto de práticas, ligadas à introdução de mecanismos de mercado e à adoção de ferramentas de gestão privada, que pretendem solucionar os problemas de eficiência da gestão pública e melhorar a satisfação do cidadão nas suas relações com o Estado. Esta constitui uma abordagem racional e organizada para melhorar o desempenho do setor público através de processos, modelos e técnicas de gestão privada. De facto, a influência do movimento NGP na reforma administrativa portuguesa é uma das tendências evidentes do país nas últimas décadas uma vez que vários governos tiveram por objetivo introduzir uma nova racionalidade na gestão dos serviços públicos. No entanto a introdução das ideias relativas à NGP é um fenómeno limitado e superficial (Pollitt, 2000 citado por Araújo & Branco, 2009).

Rocha e Araújo (2007) referem que a reforma em curso, com início em 2003, procurou resolver o problema do desequilíbrio orçamental e otimizar o setor relacionado com as finanças públicas. A questão é determinar se a cultura administrativa, ainda é viável ou se estamos perante uma mudança com base na NGP, tal como reconhecido por Hood (1991, citado por Rocha & Araújo, 2007). Na verdade o que se verifica em Portugal, é que a última reforma da Administração Pública veio criar uma diminuição da despesa do Estado representativa da proletarização da classe média que vive do Estado e existe, também, um aumento das privatizações que aumentam os monopólios económicos.

Conclui-se que o novo sistema geral de planeamento, orçamentação e controlo entra em conflito com a abordagem vigente, dominada pelo orçamento incremental. O Plano de Atividades e o Relatório de Atividades não desempenham um papel no processo de atribuição e responsabilização. Neste processo, os ministérios de tutela e a direção geral responsável pela reforma não integraram novas práticas no processo de orçamentação noutras organizações. Em vez disso, continuam a exercer as suas funções da mesma forma, ignorando a ligação entre projetos e atividades e os recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. Tal como referido por Araújo e Branco (2009), as ferramentas são criadas depois de o orçamento ser elaborado, consequentemente, os serviços públicos não são pressionados a mudar as suas práticas.

Descentralização

A atual crise económica e financeira que se sente à escala mundial exige uma modernização da Administração Pública para aperfeiçoar a qualidade das suas finanças, o que impõem mais disciplina e rigor na gestão pública, para que os serviços públicos melhorem a menor custo. É necessário melhorar a competitividade, responder às exigências dos contribuintes, dos cidadãos e das empresas, o que exige que sejam efetuadas reformas abrangentes no setor público para melhorar a qualidade dos nossos serviços.

Em quase todos os países do mundo desenvolvido verifica-se um movimento no sentido de uma nova repartição de competências entre os vários níveis de administração, baseado na delegação de poderes de autoridade para o nível local ou regional, isto é descentralização política (Prace, 2006). As Autarquias Locais são consideradas um veículo de descentralização, pois apontam para o desenvolvimento económico e social das populações, visando a prossecução dos interesses próprios, comuns e específicos das respetivas populações.

Sendo assim, é necessária uma Reforma Administrativa do Poder Local, com base “na proximidade com os cidadãos, fomentando a descentralização administrativa, valorizando a eficiência na gestão e na afetação de recursos públicos destinados ao desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das várias regiões do País e potenciando novas economias de escala” (Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, 2011, p. 8).

Portugal é um exemplo, de um dos países mais centralizados da União Europeia, como pode ser visto pelo peso da despesa da administração central no total das despesas das administrações públicas. Na Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 6º, reside a descentralização em que define o “Estado como unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autónómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública”. No título VIII, intitulado ‘Poder Local’, é deliberado que a organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais, pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas. No continente as autarquias locais são as freguesias, os municípios e as regiões administrativas.

É importante observar que a descentralização pode ser uma figura construtiva na “administração pública, uma vez que poderá ser estruturada de modo a evitar a burocratização, a aproximar os serviços das populações e assegurar a participação dos interessados na gestão efetiva” e que deverá ser realizada “por intermédio de associações públicas, organizações de moradores e outras formas de representação democrática” (CRP art.º 267, n.º 1).

A mudança na gestão pública levou a uma maior descentralização administrativa prevista na Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 237º, quando menciona que quer as atribuições, quer a organização das Autarquias Locais e a competência dos respetivos órgãos devem seguir o princípio da descentralização administrativa. De facto, a função administrativa não está só no Estado, mas também nas pessoas coletivas territoriais, como é o caso das Autarquias Locais.

Para Abdulwaheed e Samihah (2012), a descentralização para ter sucesso, deve implicar a descentralização democrática, fiscal e administrativa do poder e responsabilidade para as autoridades do nível local. A descentralização poderá trazer vantagens, tais como, criar uma grande diversidade de práticas, um melhor recrutamento e preparação, um aumento das responsabilidades, conduzir a um maior foco na eficiência e na eficácia e a uma prestação de melhores serviços. Assim, as Autarquias Locais são consideradas um veículo de descentralização, pois apontam para o desenvolvimento económico e social das populações, visando a prossecução dos interesses próprios, comuns e específicos das respetivas populações.

A descentralização, portanto, pode ser concebida como um processo político em que o objetivo, que é a transferência de responsabilidades, recursos e / ou a autoridade política do maior para níveis inferiores de governo. Descentralização e desconcentração efetiva das responsabilidades do nível central para os governos sub-nacionais pode ser uma forma eficaz de abordar a prestação de serviços, o desenvolvimento económico e o envolvimento dos cidadãos e dos investidores privados na fornecimento de bens públicos (Abdulwaheed & Samihah, 2012).

Um dos principais objetivos das reformas de gestão pública, abordadas anteriormente, passou por fortalecer a capacidade de gestão das organizações do setor público, fornecendo uma maior autonomia para os gestores locais. Neste sentido, um dos pontos essenciais das reforma e renovação na gestão pública é entregue à responsabilidade de ambos

os recursos financeiros e humanos para os departamentos de linha, assim a NGP defende uma mudança de uma extensa regulação e gestão de conformidade para aumento de discrição e iniciativa para gerentes operacionais para alcançar metas. Eles argumentam que descentralização e desconcentração da gestão de recursos humanos é fundamental na mudança de uma cultura regra-limite para um sistema baseado no desempenho. As vantagens da descentralização passam por criar maior diversidade de práticas, melhor recrutamento e formação, aumento da responsabilidade e prestação de contas, foco maior na eficiência e eficácia, e da prestação de melhores serviços (Lonti, 2005).

Mas num contexto atual de crise, quais as mudanças que ocorreram a nível de descentralização na educação?

De um modo geral, a descentralização implicou a devolução do património do Estado e do poder pelo governo central para os órgãos de decisão locais ou privadas que podem variar de um representante do governo local, ramos administrativos locais do governo central, não-estatal organização ou pessoas físicas e jurídicas. Tal devolução do poder político e as responsabilidades administrativas para níveis mais baixos de autoridade envolve a criação de domínio da tomada de decisão, em que uma variedade de atores de nível inferior pode exercer alguma autonomia de ações e decisões. Esse reforço envolve frequentemente alguma transferência de recursos financeiros e de poder de decisão do governo central para a unidade política e administração local governança (Abdulwaheed & Samihah, 2012).

O novo paradigma da gestão educacional consiste em conceber formatos organizacionais no âmbito da escola que promovam a educação participativa e a aprendizagem não autoritária. A divisão do trabalho taylorista deve ser substituída pela integração de tarefas firmada no princípio da cooperação. Esta deve ser uma preocupação de educadores e educandos, diretores e funcionários, de toda a sociedade. Somente formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e impregnados de espírito participativo é que a escola estará a contribuir para o verdadeiro desenvolvimento da democracia (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2011).

Segundo Bordignon (1993, p. 54),

só há cidadania na participação. Vemos, portanto, que a gestão participativa está associada à municipalização, que traz a necessária mudança nas relações de poder. Descentralizar é o oposto de concentrar poder. É a divisão de

responsabilidades. A gestão democrática é a alternativa de superação da gestão tecnocrática, mas sem abrir mão da técnica. Não obstante, a descentralização não invalida o sistema nacional de educação.

Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) conseguem vislumbrar bem a mudança de paradigma relacionada à descentralização educacional. No paradigma atual, as atenções estão concentradas nos centros de decisões verticalizadas (Ministério, Conselho Nacional de Educação, programas e objetivos nacionais, etc.). O novo paradigma coloca o centro das atenções na escola. Somente no âmbito escolar é possível avaliar-se a realidade dos alunos e organizar-se a atividade pedagógica no sentido de ensinar o que deve ser comum a todos e para que todos possam ter acesso.

Neto-Mendes (2014, p. 7) refere em traços gerais as principais linhas desta política pública no que à Educação respeita:

- i) os municípios envolvidos, por convite, fá-lo-ão numa base de adesão voluntária;
- ii) a experiência, nesta nova fase, está planeada para ter a duração de quatro anos e é apresentada como “experiência piloto”;
- iii) serão abrangidos todos os ciclos, da educação pré-escolar ao ensino secundário;
- iv) a adesão ao programa pressupõe o compromisso de não aumentar o nível da despesa pública;
- v) as áreas passíveis de serem contratualizadas neste “programa de descentralização” da Educação são as seguintes: gestão de instalações, gestão do currículo, gestão financeira e gestão de recursos humanos (pessoal docente e não docente, ainda que este esteja reservado, para já, às necessidades de recrutamento de projetos específicos de base local).

O autor defende que se poderá observar resultados lastimáveis por parte de alguns municípios onde pode ser mais forte a “ânsia de protagonismo e de controlo do sistema educativo local” (Neto-Mendes, 2014, p. 10), havendo no entanto o ideal de que se cumpra por parte dos municípios “a genuína vontade de apostar e/ou aprofundar uma política de proximidade” (Neto-Mendes, 2014, p. 10).

Considerações finais

O efeito da descentralização nas organizações escolares é recente e, se, no período anterior ao 25 de abril, a governação das escolas resultava do controlo político-ideológico do poder central, através da mediação passiva do reitor e diretor de ciclo, com o advento da sociedade

democrática, esta mediação passa a ser mais coletiva. No entanto, a autonomia das escolas não vai, no momento atual, além da composição dos órgãos que nas suas funções se resumem a representar e executar as diretivas do poder central (Costa & Castanheira, 2011).

Do ponto de vista das novas responsabilidades e funções delegadas pela Administração Central para a administração local, entende-se que a reforma desta última deve “(...) promover uma verdadeira descentralização, a qual se pretende mais eficiente e, sobretudo, catalisadora de uma melhor articulação entre a Administração Central e a Administração Local” (Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, 2011, p. 26).

De facto a Administração Local passou nos últimos a assumir responsabilidades e funções que pertenciam à Administração Central; as autarquias locais passaram a promover e a salvaguardar os interesses próprios das respetivas populações, sendo da sua competência o exercício, através dos respetivos órgãos das competências legalmente previstas, designadamente: (a) de consulta; (b) de planeamento; (c) de investimento; (d) de gestão; (e) de licenciamento e controlo prévio; (f) de fiscalização.

Segundo o artigo 4.º da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, devem ser respeitados “(...) os princípios da descentralização administrativa, da subsidiariedade, da complementaridade, da prossecução do interesse público e da proteção dos direitos e interesses dos cidadãos e a intangibilidade das atribuições do Estado.”

As novas funções da Administração Pública em Portugal consagram uma descentralização e a racionalização de estruturas, apostando num modelo mais justo de financiamento, com maior proximidade, interação, participação e eficiência. Toda a comunidade escolar deve ser consciente de que o sucesso educacional depende, não só do diretor ou professor, mas de toda a sociedade, em conjunto, para obtenção de melhores resultados sendo que “(...) uma análise das micropolíticas presentes nos processos de avaliação das escolas coloca-nos perante um domínio fértil para que se equacionem situações de desconexão entre discursos, decisões e ações e onde a metáfora da hipocrisia ganha protagonismo” (Costa, 2009, p. 7).

Entra-se, aqui, nas tomadas de decisão pois num país como o nosso, “urge questionar as políticas de descentralização dos sucessivos governos e a efetiva participação dos municípios nas políticas educativas locais e nacionais” (Simões & Neto-Mendes, 2007, p. 1).

Referências bibliográficas

- Abdulwaheed, D. & Samihah, D. (2012), Decentralization: Catalyst for Welfare Service Delivery by Local Government Administration, *Journal of Public Administration and Governance*, 2(4), pp. 43-56.
- Araujo, J. (2005), “Reforma administrativa em Portugal: em busca de um novo paradigma”, Universidade do Minho, retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3274/1/W.P.%20JFAra%C3%BAjo.pdf>
- Araújo, J. & Branco, J. (2009), “Implementing Performance-Based management in the Traditional Bureaucracy of Portugal”, *Public Administration* 87(3), pp. 557-573.
- Benhabib, S. (1999), “Citizens, residents and aliens in a changing world: political membership in a global era”, *Social Research*, 66(3), pp. 709-744.
- Berger, B. (2009), “Political theory, political science, and the end of civic engagement”, *Perspectives on Politics*, 7(2), pp. 335-350.
- Bordignon, G. (1993), “Gestão democrática do sistema municipal de educação”, in G. Moacir & J. Eustáquio, *Município e Educação*, São Paulo, Cortez/IPE, pp. 115-172.
- Brandsen, T., & Kim, S. (2010), “Contextualizing the meaning of public management reforms: a comparison of the Netherlands and South Korea, *International Review of Administrative Sciences*, 76(2), pp. 367-386, doi:10.1177/0020852309365671
- Castanheira, P. (2010), “Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo”, *Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2009), “Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas”, in *Actas Do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação — Direitos Humanos e Cidadania* [Cd-Rom], Vitória, ES, Brasil, ANPAE e UFES (Universidade Federal Do Espírito Santo).
- Costa, J. & Castanheira, P. (2011), “School leadership in Portugal: the role of the project”, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 1320-1326.
- Documento Verde (2011), *Documento Verde da Reforma da Administração Local. Uma reforma de gestão, uma reforma de território e uma reforma política*, Gabinete do Ministro-adjunto e dos Assuntos Parlamentares, Governo de Portugal.
- Fueller, J. E. (2004), “Equality in cyberdemocracy? Gauging gender gaps in on-line civic participation”, *Social Science Quarterly*, 84(4), pp. 938-957.
- Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares (2011), *Documento Verde da Reforma da Administração Local*, Lisboa, retirado de: http://www.portugal.gov.pt/media/132774/doc_verde_ref_adm_local.pdf
- Kaase, M. (1984), “The challenge of ‘participatory revolution’ in pluralistic democracies”, *International Political Science Review*, 5, pp. 299-318.

- Lonti, Z. (2005), "How much decentralization? Managerial Autonomy in the Canadian Public Service" *The American Review of Public Administration*, 35, pp. 122-136.
- Martiniello, M. (2006), "The new migratory Europe: towards a proactive immigration policy?" in C. Parsons & T. Smeeding, T. (eds.), *Immigration and the transformation of Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 298-326.
- Menezes, I. (2003), "Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects", *European Educational Research Journal*, 2(3), pp. 430-445.
- Menezes, I., Afonso, R., Gião, J. & Amaro, G. (Org.) (2005), *Conhecimentos, Concepções e Práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses: Um Estudo Internacional*, Lisboa, DGIDC.
- Morais, M. & Silva, C. (2012), *Delineamentos Sobre o conceito de Constituição: em Busca de Uma Definição Terminológica. Pós em Revista do Centro Universitário Newton Paiva*, ISSN 2176 7785.
- Morales, L. (2009), *Joining Political Organisations: Institutions, Mobilisation and Participation in Western Democracies*, Colchester, ECPR Press.
- Moura e Sá, P. & Sintra, O. (2008), "Modernização administrativa e gestão da qualidade: um estudo empírico nos municípios portugueses", *Notas Económicas*, pp. 57-80.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (Orgs.) (2011), "A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais", *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. (2014), "'Descentralização', 'municipalização' ou desregulação da Educação?" *Revista do Nova Ágora*, Centro de Formação de Associação, 4, pp. 7-10.
- Norris, P. (2002), *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pederson, J. & Rendtorff, J. (2004), "Value-based management in local public organizations: a Danish experience" *Cross Cultural Management: An International Journal*, 11(2), pp. 71-94.
- Pereira, F., Costa, N., & Neto-Mendes, A. (2004), "Colaboração docente na gestão do currículo — o papel do departamento curricular", in J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (orgs.), *Gestão Curricular: Percursos de Investigação* (pp. 143-158), Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Perlinger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006), "Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate", *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), pp. 119-140.
- Prace, M. (2006), *PRACE-Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado*, Lisboa, disponível em:
[http://www.dgaep.gov.pt/media/0701020000/Cap%C3%ADtulos 1 a 4/I a III](http://www.dgaep.gov.pt/media/0701020000/Cap%C3%ADtulos%201%20a%204/I%20a%20III%20-%20PRACE_Relat%C3%B3rio%20Global_Final_Parte%201%20a%203.pdf)
 — PRACE_Relat%C3%B3rio Global Final_Parte 1 a 3.pdf

- Putnam, R. (1993), *Making democracy work: Civic traditions in Modern Italy*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Putman, R. (2007), “E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century: the 2006 johan skytte prize lecture”, *Scandinavian Political Studies*, 30(2), pp. 137-174.
- Rocha, J. & Araújo, J. (2007), “Administrative reform in Portugal: problems and prospects”, *International Review of Administrative Sciences*, 73, pp. 583-596. Doi: 10.1177/0020852307083461
- Silva, J. (2008), “Local Governments in Portugal”, *Urban Public Economics Review*, 9, pp. 55-74.
- Simões, R. & Neto-Mendes, A. (2007), *A Participação dos Municípios na Educação: Subsídios Para o Estudo das Políticas de Descentralização em Portugal, Brasil*, ANPAE.
- Skelcher, C. & Torfing, J. (2010), “Improving democratic governance through institutional design: civic participation and democratic ownership in Europe”, *Regulation and Governance*, 4(1), pp. 71-91.
- Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005), “Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation”, *International Political Science Review*, 26, pp. 245-269.
- Sullivan, J. & Transue, J. (1999), “The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital”, *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 625-650.
- Theiss-Morse, E. & Hibbing, J. R. (2005), “Citizenship and civic engagement”, *Annual Review of Political Science*, 8, pp. 227-249.
- Viegas, J. M. L. (2004), “Implicações democráticas das associações voluntárias. O caso português numa perspectiva comparativa europeia”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, pp. 33-50.
- Villaverde Cabral, M. (2007), “Efeitos de classe e efeitos sociais: elites e operariado ante a cidadania política numa perspectiva comparada europeia”, in J. Vala & A. Torres (org.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*, Lisboa, ICS, pp. 37-67.

Legislação

Constituição da República Portuguesa
 Declaração dos Direitos do Homem
 Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril
 Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro

Capítulo 5

Effectiveness and efficiency as relevant elements when measuring Spanish teachers' performance

Luis Alejandro Lopez-Agudo

Departamento de Economía Aplicada (Estadística y Econometría, 15)
Programa de Doctorado en Economía y Empresa, Universidad de Malaga

Oscar David Marcenaro-Gutierrez¹

Departamento de Economía Aplicada (Estadística y Econometría, 15), Universidad de Malaga

Abstract

Effectiveness and efficiency are desirable properties for education systems. Because of that, the aim of this paper is to determine which factors — among a wide set provided by both TIMSS 2011 and PIRLS 2011 — determine teacher effectiveness and efficiency in the Spanish education system. Concretely, as teachers are in direct contact with students and are responsible for transmitting knowledge and skills to them, we intend to discern which teachers' characteristics and teaching methods contribute the most to improve their effectiveness and efficiency in enhancing students' achievement. Besides, we aim to determine whether those teachers who are effective in the development of the teaching-learning process are also efficient and vice versa in primary education, in order to provide a trustful insight in the relation of these characteristics to develop precise education policies.

Keywords: teacher, effectiveness, efficiency, primary education.

1 Corresponding author e-mail: odmarcenaro@uma.es; Tel.: +34 95 213 7003. Coauthor e-mail: luisalej@gmail.com; Tel.: +34 95 213 7003. We acknowledge the research funding provided by the "Proyecto Puente de la Universidad de Malaga", whose main researcher is Oscar David Marcenaro-Gutierrez, and also SEJ-532 research group. Luis Alejandro Lopez-Agudo also acknowledges the research training provided by the "Programa de Doctorado en Economía y Empresa de la Universidad de Malaga"

Introduction

Effectiveness and efficiency measurement constitute concepts commonly related to the world of business and productive processes. However, these terms have been increasingly applied to other fields as could be education and the different levels which compound it – schools, classes, teachers, etc. —. Despite of their relevance, they are usually confused in the economics of education literature. Because of that, we will begin by providing a precise definition for both aspects applied to teachers in order to delimit their range. Beginning with effectiveness, an effective teacher could be defined as the one who has the ability to reach out to the students and make them learn. These teachers can take what students know — prior knowledge —, link it to what they do not know and then apply it to their lives in such a way that requires them to think and learn on a higher level, by using procedures which help students exert effort and learn. There are many practices included in this concept, as teachers' ability solving students' doubts, discussing the homework with them, being interested in what they teach, etc. In other words, those practices which define teachers' behavior in the classroom and the way they conduct their lessons.

Unlike, the concept of teacher efficiency basically means getting the maximum output from a quantity of inputs the teacher uses in the teaching-learning process or achieving the same output with a minimum quantity of inputs. Koopmans (1951) also provided a definition for technical efficiency, which states that an input-output vector is technically efficient if — and only if — reducing any input or increasing any output is possible only by increasing some other input or reducing some other output. Thus, teachers' efficiency can be reflected in variables which measure the way teachers use their available resources and time in order to teach their students. These variables could be the time teachers spend correcting students' homework, how they cope with a high number of students in the class, the use of the workspace and instructional materials, etc. Hence, it is the ability to get things done in an organized way, using his/her available resources and time without wasting any of them. It does not mean doing little work; it means making the work meaningful.

The main idea behind this paper is to analyze whether a teacher can be effective without being totally efficient or vice versa. In this way

we intend to disentangle to what extent both concepts imply each other or not and which of these characteristics would be more desirable when asking for them to teachers. In order to do that, we will provide instruments which could perform the measurement of both characteristics, aimed to the definition of a proper system to evaluate teachers' contribution to students' achievement, so that teachers can be correctly classified into rankings.

The importance of these rankings based on efficiency and effectiveness can be found in the fact that raw rankings — or league tables —, which have been traditionally used to measure teacher or school effectiveness, do not consider many important issues as the need to account for sampling variability and other sources of error (Goldstein and Spiegelhalter, 1996; Leckie and Goldstein, 2009). A proper classification of teachers is essential to foster education system effectiveness and efficiency, due to it conditioning many facts as salaries and other incentives to promote teacher quality.

Focusing on the methodology employed in this study, on the one hand, teachers' effectiveness is going to be measured by making use of multilevel regression models and, on the other hand, we estimate teachers' efficiency focusing on stochastic frontier analysis (SFA). The latter could help us to define a parametric function, which could be easily comparable with the parametric form of the multilevel regression model.

To accomplish this research we make use of PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) 2011 for fourth grade — 9/10-year-old Spanish students —. These datasets were chosen because students are more malleable at this age (Thompson-Schill et al., 2009), so they would show a better reflection of teachers' procedures. Besides, primary school students normally have the same teacher for all the subjects.² In addition, both statistical operations have a rich set of teacher level variables gathered in their teacher questionnaire. Reading scores were selected as dependent variable in the multilevel regression models and as output in the stochastic frontier analysis. The reason for this is that most teachers of the sample are teaching reading.

Unfortunately, the nature of our data do not let us obtain test scores for more than one year for the same students — making impossible

2 This can be seen in the figures of PIRLS and TIMSS 2011: From a total of 200 teachers, 187 declared that they taught reading, 187 mathematics and 182 sciences.

to perform a panel data analysis or value-added models, widely used in effectiveness literature by authors as Marcenaro (2002) or Lenkeit (2012b) —. In addition, neither TIMSS nor PIRLS 2011 provided figures on the number of years which students passed with the same teacher.

However, in PIRLS 2006 approximately 70% of the Spanish teachers had been teaching the same class at least for two years — Spain did not participate in PIRLS 2001, so we do not have data on for this year —. Thus, as the Spanish education system has not suffered a great change in its structure or regulation which could change this trend in the way teachers are assigned to a classroom for a period of time, we could overcome the lack of students' prior achievement information by assuming that students are taught by the same teachers for many years — at least two —.

To sum up, the analyses of the relationship between teachers' effectiveness and efficiency will allow us to determine which of these characteristics is more desirable, in order to propose policy instruments which could help to set optimal teacher rankings. We intend to answer these questions: Are the students of the most effective teachers those who get better results, those of the most efficient, or both of them? Which teachers' characteristics have more impact on effectiveness and/or efficiency?

The rest of the paper is organized as follows: the second section will provide a literature revision of both teacher effectiveness and efficiency measures in education system. The third section will show the methodology employed to perform this analysis, while the fourth section will deal with the data. Fifth section will show the results obtained from estimating the proposed models. We will end up — section six — with a summary of the most relevant conclusions and policy implications of this analysis.

Literature revision

Beginning with the revision of effectiveness in the education literature, it has provided many definitions and elements which characterize effective teachers. These teachers are said to create a task-oriented environment and devote classroom time on academic activities rather than on socializing, free time, etc., as it has been highlighted in a wide range of contexts and countries (Creemers, 1994; Scheerens and Creemers, 1996; Reynolds et al., 1996). They can also organize their classrooms as

effective teaching environments in which academic activities are developed with brief transitions (Brophy and Good, 1986), dealing at the same time with potential bad behavior or other problems which could affect the flow of the lesson (Borich, 1996).

The contribution of effective teachers to students' achievement is so important that students learn more in classes taught or supervised by their teachers rather than doing homework or other school tasks at home, due to teachers providing the knowledge directly to the student assuming an active role (Brophy and Good, 1986; Borich, 1996) and linking new knowledge to students' prior knowledge. However, individual or group tasks are essential in effective teaching, being necessary to explain and monitor the tasks, and also to provide feedback to students. Following Beaman and Wheldall (2000), interventions as acknowledging students have also been shown to decrease students' inappropriate behaviors and increase appropriate ones.

Boonen et al. (2013) also analyzed the effect of teacher characteristics (background qualifications, attitudes and beliefs, and instructional practices) on student achievement in mathematics of first grade, reading and spelling for first grade in the Flemish region of Belgium. They found that teacher background had the largest effect on mathematics achievement, while instructional practices had higher effects on both reading and spelling achievement. However, the larger teacher effects were found for mathematics than for spelling and reading.

Teacher effectiveness has been frequently measured in the literature by using cross-sectional data from student and family characteristics (Nachtigall et al., 2008). However, when data for two years or more are available, most research propose the formulation of value-added models, to the extent that prior attainment is considered as an essential factor which conditions subsequent achievement.

However, Teddlie et al. (2000) state that prior achievement data for primary schools could be problematic to obtain, to the extent that the information collected prior to the school entry is low in quantity, so they declare that using background characteristics will be more appropriate in order to measure effectiveness in primary schools. Lenkeit (2012a) also focused on the subject of the differences between value — added models and contextualized attainment models — those which contain only cross — sectional data —, reaching to the conclusion that the latter are a proper alternative to value-added models when the

only available data is referred to one year, because students background characteristics act as good substitutes for prior attainment. So, data from international evaluations could be used to measure effectiveness in a reliable way.

In the field of teacher effectiveness, some studies which have used the cross — sectional data from TIMSS, e.g. Zuzovsky (2009), studied the effectiveness presented by teachers from Israel by using a multi-level regression analysis. They found that teachers' advanced academic training and years of experience in mathematics and science have a differential effect due to their inner characteristics.

Focusing on teachers' efficiency, it has a tradition in the literature related to the study of the management of schools in order to assigning costs and resources. However, we intend to measure the capacity of teachers to use their available materials, teaching resources and to organize their time in order to get the best results from their students.

Naper (2010) studied the effect of teacher hiring practices by 10th grade school directors and educational efficiency of Norwegian school districts. They applied a school level analysis with district fixed effects and found that efficiency was higher in schools facing excess of teacher supply and where decentralization was stronger.

Jürges and Schneider (2008) developed a stochastic frontier model in order to define a fair teacher ranking based on the efficiency of each teacher. They obtained that less than two thirds of the ranked teachers remain in the same quality group after controlling by student and school background, meaning that rankings based on raw test scores were unfair in the sense that they did not account for relevant background information. Because of that, we will take into account students' background information, in order to proportionate a precise ranking of efficiency.

However, although there is not literature which intend to compare teacher effectiveness and efficiency, this approach has been applied to other levels of the education production function, as can be found in the field of school efficiency, where McEwan and Carnoy (2000) analyzed Chile's public and private schools and compared efficiency and effectiveness, finding that public schools are more effective, although their efficiency is similar.

Thus, we can infer from the previous literature that these concepts of effectiveness and efficiency in teaching have been approached by many studies in a separate way and they have been frequently

confused because of their imprecise definition and methodologies employed for their measurement. In our study we intend to relate each teacher characteristic to its correct term (effectiveness and efficiency) in order to outline the best measurement for each one.

Methodology

When performing our analysis we are going to employ two different methods which have been widely used by the literature. In order to provide teacher effectiveness measures we are going to make use of multi-level regression analysis, while stochastic frontier models will be applied for teachers' efficiency. Each of these methodologies will control by the same student background variables and a general set of teacher variables, but the other variables in the specifications will change when teacher effectiveness or efficiency is studied. The dependent variable in both effectiveness and efficiency analysis are students' scores in reading — aggregated by teacher for stochastic frontier analysis —.

Multilevel regression analysis

Raw rankings — sometimes called league tables — have been traditionally used to measure teacher or school effectiveness. However, they ignore many issues as the need to account for sampling variability and other sources of error (Goldstein and Spiegelhalter, 1996; Leckie and Goldstein, 2009). It is also needed to make a proper adjustment of raw outcomes, so the main statistical tool for this task — and also for quantifying uncertainty — is regression. However, standard regression models do not take into account the hierarchical structure which educational data usually presents.

Following works as Lenkeit (2012a), multilevel regression analysis (Hierarchical Linear Models, HLM) constitutes a proper approach in order to analyze effectiveness when cross-section data from international studies are available. This methodology has been widely used due to its capacity to account for the existence of a hierarchical organization of the data in the teaching-learning process (Raudenbush and Bryk, 2002; Goldstein, 2003; Snijders and Bosker, 2012). Thus, this approach does not offer a unique regression line — as happens in OLS —, but a multiple amount of them: one for each studied level.

Concretely, we will estimate the contribution to the variance (total heterogeneity) of students' characteristics in the first level and that of teachers in the second level. Then, a regression for each teacher in the second level will be defined. The estimated model can be specified in a general way by:

$$(1) \quad Y_{ij} = \beta_{0j} + X'_{ij}\beta + \varepsilon_{ij}$$

where the matrix Y_{ij} denotes the mean of the five plausible values obtained in the reading subject by a student "i" who is taught by teacher "j"; β_{0j} is a parameter of level that reflects the differential effect on Y_{ij} of each teacher, i.e., it is a proxy of the effectiveness of the teacher; X_{ij} is a vector of student characteristics and ε_{ij} is the idiosyncratic error term.

However, the specification of (1) assumes that the intercept of the regression is the same for all transversal units, but it is very likely that we need to control the "individual" character of each state. Besides, random effects model suggests that each teacher has a different level parameter (interception term), which it is not fixed and behaves as a random variable with an average value () affected by deviations represented by the random variable, so could be defined as:

$$(2) \quad \beta_{0j} = a + u_j$$

When substituting (2) in (1) we get the expression of the random effects model:

$$(3) \quad Y_{ij} = a + \beta_1 X_{1ij} + \dots + \beta_p X_{pij} + u_j + \varepsilon_{ij}$$

The random effects estimation is preferable in this case to the extent that the hypothesis of zero correlation between the disturbance term associated with the teacher (u_j) and the exogenous variables (X_{ij}) could not be rejected. The ε_{ij} is assumed independent among students and also independent of u_j . Finally, we add the effect on the scores (Y_{ij}) of the variables considered at the teacher level (Z_j) to the expression (3), reaching the following model:

$$(4) \quad Y_{ij} = a + \beta_1 X_{1ij} + \dots + \beta_p X_{pij} + \delta_j Z_j + u_j + \varepsilon_{ij}$$

which represents the multilevel model of estimation using random effects.

In order to define a ranking of teacher effectiveness, teacher-level residuals are usually used in the literature, because they can be defined as predictions of the random effects representing the effectiveness. Following Raudenbush and Willms (1995), these residuals can be obtained by two different procedures: by subtracting the expected outcome from the observed outcome or using empirical Bayes (EB) method — which has been our election —. The first method provides unbiased estimates of teacher effectiveness, while the EB method produces the so called “shrunk residuals”. These residuals are biased but efficient estimates of teacher effectiveness. Depending on the cluster size, this reduction pulls the conventional residual towards zero: the smaller its size, the greater the reduction. However, one positive fact of “shrunk residuals”, apart from their efficiency, is that they avoid the accidental assignment of a teacher to the top or bottom of the ranking. Because of this problem, Goldstein and Healy (1995) suggested creating a pairwise confidence intervals in order to overcome this uncertainty.

We follow this method to provide a proper ranking of top and bottom performer teachers, which is the aim we are pursuing.

Empirical Bayes estimation has been employed by authors as Arpino and Varriale (2009). They highlight the precision of this method to rank those second level units (schools, teachers, etc.) which are top performing in effectiveness and also those with the lowest effectiveness.

Stochastic frontier analysis

As previously stated, we make use of stochastic frontier analysis in order to measure teacher efficiency, following works as e.g., Jürges and Schneider (2008). This parametric technique is based on the premise that the deviations of the production function are due to statistical noise, which makes the model of educational production function stochastic. Therefore, a stochastic factor cannot be attributed to educational production process, and should not be included in a single error term. This frontier model can show the best combination of inputs that maximize the average student performance.

Formally, the SFA models is presented as follows:

$$Y_i = a + x'_i\beta + z'_i\gamma + \varepsilon_i$$

$$\varepsilon_i = v_i - u_i$$

$$v_i \sim N(0, \sigma_v^2)$$

$$u_i \sim W$$

For $i = 2, \dots, N$ teacher

Where y_i denotes the logarithm of the mean output of the students taught by the teacher; x_i is the input vector of students' background mean characteristics and β the vector of their technology parameters, while z_i is the input vector of teacher general variables and resources — time, materials, etc. — and γ the vector of their technology parameters. The composite error is ε_i , which consists of the sum or the difference of the disturbance u_i (representing inefficiency) and v_i , which is a normally distributed disturbance, being these two terms independent one of another and i.i.d. between observations. The inefficiency term can be distributed according to a Half-Normal, a truncated normal, a Gamma or as an exponential distribution, which is the one we are going use, following Meeusen and Van den Broeck (1977). Due to the large number of assumptions about the distribution of the inefficiency term for identification, it will be necessary to perform the estimation by maximum likelihood.

Data

Our analysis will focus on analyzing the effectiveness and efficiency of the Spanish teachers who took both two of the statistic operations offered by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): TIMSS and PIRLS. The purpose of TIMSS is to measure learning achievements in the areas of mathematics and science of students at the end of fourth (9-10 years) and eighth grade (13-14 years), while PIRLS is focused on reading achievement on fourth grade. As we previously remarked, we are going to make use of TIMSS and PIRLS 2011 data on fourth grade students and teachers units for reading. By 2011, PIRLS and TIMSS coincided for the first time, so that participating countries have had the opportunity to gather information from both studies for the same sample of students and thus make comparative analysis between the performances of students in the three subjects. This is the case of Spain, whose PIRLS sample was composed by a total of 8,580 students

and TIMSS sample by 4,183 students of the PIRLS sample, so students who participated in both of them were chosen for our study — who were taught by a total of 200 teachers —. The use of a mixed database of TIMSS and PIRLS has been employed by studies like Grilli et al. (2014) in order to analyze the three subjects.

In what follows, we describe the selected variables for each of the levels — students and teachers — of the teaching-learning process we are dealing with in our analysis. In order to control for student characteristics we make use of the Home Resources for Learning index provided by PIRLS 2011.³ The main reason for using this approach is that our analysis is focused on teachers' level, so following the literature, this variable will be a good "proxy" of students' background characteristics — which resulted significant in the analysis of Grilli et al. (2014), among others —. In addition, its use will let to keep a higher number of degrees of freedom. This variable will be used as student background control in both effectiveness and efficiency specifications.

When analyzing teacher level, we divide each of the available teacher variables according to their adscription to teachers' general, effectiveness or efficiency characteristics — supporting this classification on the previous literature in these subjects —. Beginning with the variables related to teacher general characteristics, we consider their sex and years of experience. Klassen and Chiu (2010) found that teacher years of experience had an effect on their effectiveness, which increased from early career until falling afterwards, denoting a nonlinear behavior. They also stated that female teachers had higher classroom stress and lower classroom management self — efficacy. However, others obtained that sex was not a factor which could condition teachers' effectiveness (Slater et al., 2012). These variables will be included in both effectiveness and efficiency specifications. They are often accompanied by others which account for teacher highest level of education (Jacob and Lefgren, 2008). However, in the case of our data, 184 out of 188 teachers — of the total 200 who took both TIMSS and PIRLS 2011 in Spain — had ISCED level 5a(first), and only 4 had ISCED level 5a(second), what makes irrelevant to control by this characteristic.

3 This index is derived from three variables from parents' questionnaire — parents' education, parents' occupation and number of children's books at home — and two from children's questionnaire — number of books in the home and availability of key study supports at home: an internet connection and their own room. A figure lower than 7.3 means "Few resources", between 7.3 and 11.9 "Some resources" and higher than 11.9 "Many resources".

For the rest of the variables, when determining whether a teacher variable represent his/her effectiveness or efficiency, we have asked ourselves the following question: Does this variable describe a method or procedure defined by the teacher when teaching his/her students to make them exert effort on learning — effectiveness — or does it represent the resources available for teachers in order to develop their lessons, as materials, classroom characteristics or time, which are not easily alterable by the teacher — efficiency —?

Results

We discuss, now, the main results obtained from both teacher effectiveness (table 5.1) and efficiency analysis (table 5.2) for the reading subject, performed for the selected variables.

Table 5.1 Teacher effectiveness estimates for Reading

Variables	Reading Score
Home Resources for Learning index	11.469*** (0.635)
Female teacher (Reference: Male teacher)	-12.662** (5.353)
Years of experience	0.382 (0.737)
Squared years of experience	0.002 (0.017)
Use questioning to elicit reasons and explanations (Reference: Some lessons)	20.849** (8.877)
Every or almost every lesson	3.047 (10.090)
About half the lessons	-9.217** (4.194)
Frequency of homework assignment: Two or less times a week Reference: More than twice a week)	
Emphasis to monitor students' progress in reading: National or regional achievement tests (Reference: Little or no emphasis)	
Major emphasis	-17.934** (8.085)
Some emphasis	3.071 (4.259)
Discuss the homework in class (Reference: Sometimes)	
Always or almost always	-4.911* (4.004)
Constant	391.914*** (14.170)
Observations	3,041
Number of groups	161

Standard errors in parentheses ***< p.01, ** p. < 05, * < p.1

Source: Authors' own calculations from PIRLS and TIMSS 2011 data.

The results presented in table 5.1 show the estimates for teacher effectiveness in reading. As it can be appreciated, the index of Home Resources for Learning is positive, as it could be expected, so a higher cultural level of the family increases students' achievement. Students of female teachers obtained a lower performance than males' and teachers' years of experience do not seem to affect students' achievement.

Table 5.2 Teacher efficiency estimates for Reading

Variables	Ln Average Reading Score
Ln Home Resources for Learning index	0.334*** (0.039)
Female teacher (Reference: Male teacher)	-0.001 (0.007)
Ln Years of experience	0.002 (0.004)
Teachers do not have adequate instructional materials and supplies (Reference: Serious problem)	
Not a problem	0.038*** (0.007)
Minor problem	0.044*** (0.010)
Moderate problem	0.044*** (0.009)
Disruptive students (Reference: A lot)	
Not applicable	0.039*** (0.015)
Not at all	0.043*** (0.015)
Some	0.033** (0.014)
Ln Minutes per week teaching reading	0.018* (0.010)
Sigma U (Constant)	-6.394*** (0.315)
Sigma V (Constant)	-7.224*** (0.328)
Constant	5.324*** (0.112)
Observations	172

*** p. < 01, ** p. < 05, * p. < 1

Source: Authors' own calculations from PIRLS and TIMSS 2011 data. Standard errors in parentheses.

The practice of questioning — as asking for explanations — by teachers helps students to understand better the lessons and then enhance their achievement. Related to these results, Muijs and Reynolds (2010) found that time spent teaching interactively instead of using seat work or group work contributes to increase teacher effectiveness, although using this method in exclusive without any other procedure could have a negative effect on students' achievement. This

interactive approach also includes engaging with students and asking them open questions, allowing multiple answers, etc (Gagne et al., 1993). The value of these behaviors can be found in the need of students in primary education for explicit cognitive structuring (Stillings et al., 1995). Bonesrønning (2003) deepened in other teacher behaviors and methodologies which would influence in their effectiveness. Among these variables there were: monitoring students' activities — positive influence —, summarizing the content and repeating explanations — positive and negative influence, respectively —.

From our results it can be seen that sending homework in half or more of the week's class days also aid students to reinforce the knowledge teachers are providing to them. A high homework assignment frequency was found to have a positive influence of students' achievement, as stated in works as Trautwein (2007), although not so homework time, because too much of it would show students' wrong routines, like few motivation or concentration (Trautwein and Köller, 2003). However, always discussing the homework does not seem to benefit students. This "discussing" involves a further correction of the homework, more than a mere process of correction and feedback. This effect could be due to the fact that the low experience and maturity of students to argument in a robust way might result in time lost, which could have been applied into advancing with the content of the subject.

Besides of the previous variables, teacher effectiveness is usually measured by using the standardized scores obtained by students in regional or national achievement tests. The fact that their salaries or other working advantages may be conditioned by this fact can make teachers who are not really effective — and thus, do not have proper methods to increase students' effort and learning — to be incorrectly classified as so (Rothstein et al., 2010). Because of that, we have also controlled by the approach of "teaching to the test", which has been extended nowadays due to the increasing importance of international assessment tests as PISA, TIMSS or PIRLS in the so — called "teacher rankings" (Jürges and Schneider, 2008). Our results have shown that, when teachers are excessively focused on national tests, they may tend to orient their lessons to pass those tests more than making students learn.

However, as previously stated, the field of teacher efficiency has been treated by few studies from the point of view we are proposing in our research: Literature is mainly focused on efficient assignment of teachers' salaries and costs, more than on teachers' efficient use and

interaction with classroom or school resources in order to carry out their lessons. Because of that, there is not a clear list of common used inputs, so we will define it by answering the question we have previously posed in section four. Table 5.2 presents the results for the estimates of teacher efficiency in reading.

As happened with effectiveness, a higher cultural level of the family increases students' achievement, although teachers' sex and years of experience do not affect students' achievement. The lack of an adequate provision of materials and having a lot of disruptive students may suppose a lower achievement for students taught by the teacher, as could be expected. Better school facilities and conditions are highlighted in the literature to be essential in order to make easier teachers' tasks, helping not only to improve their efficiency when performing their activities, but also their retention in the school (Leung et al., 2006). Muijs et al. (2014) indicated that teachers must manage and organize the classroom environment they have been provided as an efficient learning environment, in order to increase the engagement of their students (Creemers and Reezigt, 1996). It is also important that they manage efficiently interruptions and misbehaviors, so they have to deal with disruptive students — their assignment to the teacher class in not under his/her control — by establishing clear rules and procedures when the course begins, which must be precisely delimited and rigorously implemented (Creemers, 1994). Students' achievement also increases when minutes of teaching are higher, so more hours of class would foster a better control of the subject by students. Thus, the behavior of these variables shows that a favorable environment for teaching provides a better result of students.

Once obtained both estimations for effectiveness and efficiency, we proceed to sort the values of effectiveness and efficiency obtained in both specifications and then to obtain the 10% of top and low performers in each field. We have removed from the results those teachers who had a missing value for effectiveness or efficiency, due to the main objective of our paper: making a comparison between these characteristics. This will suppose to work with 156 teachers. Then, we denoted as "top performer" teachers those who ranked inside the 10% higher average reading score, efficiency or effectiveness — in each field there is a separate ranking —, and "low performers" for those in the 10% lower positions of the same rankings (i.e., we selected the 16 teachers in the top and 16 in the bottom in each of the three rankings).

One remarkable result is that only 44% of teachers with the higher average in reading scores also showed a top position in effectiveness and efficiency rankings.⁴ However, for the lower positions, 75% of teachers with low average scores obtained the lowest positions in both effectiveness and efficiency rankings. Because of that, we can see that achievement is not the unique relevant variable to have into account when elaborating a ranking on teachers' capacities, so "league tables" will not be a proper approach, as Goldstein and Spiegelhalter (1996) and Leckie and Goldstein (2009) stated. About 6.25% of the teachers were allocated only in the low performers' rank in both effectiveness and efficiency (anyone in the top). In the case of effectiveness and average scores in reading, 12.5% of teachers were into the same top and low performers' ranking, and for the case of only average scores in reading and efficiency, a 12.5% (in the bottom of the rank).

Conclusions

As it was indicated, teacher effectiveness and efficiency are two desirable properties for education systems which have not been clearly defined in the previous literature and hence confused very frequently. To make clear the distinction we have proposed many instruments focused on analyzing the factors affecting both dimensions.

From our results on teachers' effectiveness it can be inferred that teachers who pose questions to primary school students when they are receiving the lessons are effective in order to make clearer the concepts which are being taught. In addition, frequent homework submissions have appeared to be a good procedure in order to make students reinforce the knowledge they are receiving in class, although a further discussing of this homework could be over the possibilities of the students at this age. Consequently, it is important to raise awareness among primary education teachers about the relevance of a frequent homework-control and questioning during the lessons, what can be achieved by the incorporation of these methods to the curriculum of teachers which are still in training process.

Teaching students by focusing on overcoming a particular external test has appeared to be a negative factor for students' learning. A

4 Rankings were not included for reasons of space, but they will be provided upon request to the authors.

potential solution for this is that teachers' salaries and compensations should not be determined by the ranking that they have obtained in these tests, because it could promote — even unconsciously — these practices.

In the case of teachers' efficiency, the availability of materials is essential for the proper development of the lessons, so a direct communication between directors and teachers has to be achieved, in order to make easier for teachers to ask the director about any needed material and for directors to make sure that teachers have the required materials for their lessons. Although having disruptive students is not under the control of the teacher, their curriculum should also be prepared to deal with these problems, as it was argued for effectiveness practices.

A relevant conclusion is that "league tables" are not a proper way of measuring the effectiveness or efficiency of a country, although they have been commonly used when international results are released (Leckie and Goldstein; 2009). Our results suggest that the development of such a ranking should be based on teacher effectiveness and efficiency characteristics, and not only on raw scores. These rankings can be used to determine their salaries or compensations in a fairer way, with the aim of motivating them to continue with their successful practices.

Although it could be argued that one of the limitations of our analysis is the use of cross-section data, many authors have declared that the results of cross-sectional analysis are as reliable as others obtained from panel data analysis (Lenkeit, 2012a) and could even overcome the latter (Teddlie et al., 2000).

Finally, a future line of research can be established in the use of the data from TIMSS 2015 to replicate the present study and to make comparisons in teacher level.

References

- Arpino, B. and Varriale, R. (2009), *Assessing the quality of institutions' rankings obtained through multilevel linear regression models*, MPRA Paper No. 19873.
- Beaman, R. and Wheldall, K. (2000), "Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom", *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(4), pp. 431-446.
- Bonesrønning, H. (2003), "Can effective teacher behavior be identified?" *Economics of Education Review*, 23, pp. 237-247.

- Boonen, T., Van Damme, J. and Onghena, P. (2013), "Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most?" *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(1), pp. 126-152.
- Borich, G. (1996), *Effective teaching methods* (3rd ed.), New York, Macmillan.
- Brophy, J. E. and Good, T. L. (1986), "Teacher behaviour and student achievement", in M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375), New York, MacMillan.
- Creemers, B. P. M. (1994), *The Effective Classroom*, London, Cassell.
- Creemers, B. P. M. and Reezigt, G. J. (1996), "School level conditions affecting the effectiveness of instruction", *School Effectiveness and School Improvement*, 7, pp. 197-228.
- Gagne, R. M., Yekovich, C. W. and Yekovich, F. R. (1993), *The Cognitive Psychology of school Learning*, New York, NY: HarperCollins.
- Goldstein H. (2003), "Multilevel modelling of educational data", in D. Courgeau (ed.), *Methodology and Epistemology of Multilevel Analysis* (pp. 25-42), London, Kluwer.
- Goldstein, H. and Healy, M. (1995), "The graphical presentation of a collection of means", *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 158, pp. 175-177.
- Goldstein H. and Spiegelhalter D. (1996), "League tables and their limitations: statistical issues in comparisons of institutional performances", *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 159, pp. 385-443.
- Grilli, L., Pennoni, F. Rampichini, C. and Romero, I. (2014), "Exploiting TIMSS and PIRLS combined data: multivariate multilevel modelling of student achievement", *Presented at the VI European Congress of Methodology*, 23-25 July 2014, Utrecht, Netherlands.
- Jacob, B. A. and Lefgren, L. (2008), "Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education", *Journal of Labor Economics*, 26(1), pp. 101-136.
- Jürges, H. and Schneider, K. (2008), "Fair ranking of teachers", *Empirical Economics*, 32, pp. 411-431.
- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010), "Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress", *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 741-756.
- Koopmans, T. (1951), "Analysis of Production as an Efficient Combination of Activities", in T. C. Koopmans (Ed.), *Activity Analysis of Production and Allocation* (pp. 33-97), New Haven, Yale, University Press.
- Leckie, G. and Goldstein, H. (2009), "The limitations of using school league tables to inform school choice", *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 172(4), pp. 835-851.
- Lenkeit, J. (2012a), "Effectiveness measures for crosssectional studies: a comparison of value-added models and contextualized attainment models",

- School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(1), pp. 1-25.
- Lenkeit, J. (2012b), "How effective are educational systems? A value-added approach to measure trends in PIRLS", *Journal for Educational Research*, 4, pp. 143-173.
- Leung, M., Chan, J. K.W. and Wang, Z. (2006), "Impact of school facilities on working behavior of teachers", *International Journal of Strategic Property Management*, 10(2), pp. 79-91.
- Marcenaro, O. (2002), "Los estudiantes universitarios y el uso de su tiempo: una función de producción educativa", PhD Dissertation, Universidad de Málaga.
- McEwan, P. J. and Carnoy, M. (2000), "The Effectiveness and efficiency of private schools in chile's voucher system", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), pp. 213-223.
- Meeusen, W. and Van den Broeck, J. (1977), "Efficiency estimation from Cobb-Douglas production function with composed errors", *International Economic Review*, 18(2), pp. 435-444.
- Muijs, D., Kyriakides, L. and Greetje van der Werf, B. (2014), "State of the art — teacher effectiveness and professional learning", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), pp. 231-256.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2010), "School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary)", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 11(3), pp. 273-303.
- Nachtigall, C., Kröhne, U., Enders, U. and Steyer, R. (2008), "Causal effects and fair comparison: Considering the influence of context variables on student competencies" in J. Hartig, E. Klieme and D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts* (pp. 315-335), Göttingen, Hogrefe and Huber.
- Naper, L. R. (2010), "Teacher hiring practices and educational efficiency", *Economics of Education Review*, 29(4), pp. 658-668.
- Raudenbush, S. W. and Bryk, A. S. (2002), *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, Newbury Park, CA, Sage.
- Raudenbush, S. W. and Willms, J. (1995), "The estimation of school effects", *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20, pp. 307-335.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. and Hillman, J. (1996), "School effectiveness and school improvement in the United Kingdom", *School Effectiveness and School Improvement*, 7, pp. 133-158.
- Rothstein, R., Ladd, H. F., Ravitch, D., Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Linn, R. L., Shavelson, R. J. and Shepard, L. A. (2010), *Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers*, Washington, DC, Economic Policy Institute.

- Scheerens, J. and Creemers, B. P. M. (1996), "School effectiveness in the Netherlands: The modest influence of a research programme" *School Effectiveness and School Improvement*, 7, pp. 181-195.
- Slater, H., Davies, N. M. and Burgess, S. (2012), "Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5), pp. 629-645.
- Snijders, T. A. B. and Bosker, R. J. (2012), *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*, London, Sage Publishers.
- Stillings, N. A., Weisler, S. W., Chase, C. H., Feinstein, M. H., Garfield, J. L. And Risland, E. L. (1995), *Cognitive Psychology*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Teddlie, C., Stringfield, S. and Reynolds, D. (2000), "Context issues within school effectiveness research", in C. Teddlie and D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 160-186), London, UK, Routledge.
- Thompson-Schill, S. L., Ramscar, M. and Chrysikou, E. G. (2009), "Cognition without control: When a little frontal lobe goes a long way", *Current directions in Psychological Science*, 18(5), pp. 259-263.
- Trautwein, U. (2007), "The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort", *Learning and Instruction*, 17(3), pp. 372-388.
- Trautwein, U. and Köller, O. (2003), "The relationship between homework and achievement: still much of a mystery", *Educational Psychology Review*, 15, pp. 115-145.
- Zuzovsky, R. (2009), "Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel", in M. von Davier and D. Hastedt (eds.), *IERI Monograph Series Issues and Methodologies*, Vol. 2 (pp. 37-62), Hamburg/Princeton, Germany/USA, IERI Institute.

Capítulo 6

El desarrollo profesional del profesorado ecuatoriano en el marco de reforma de política educativa

Recomposiciones de trabajo y de la profesión docente

Imelda Lligüicota Salto

Doctorado en educación, Universidad Complutense de Madrid (ime.lliguicota@gmail.com)

Resumen

La presente comunicación tiene por objeto exponer los principales lineamientos que se vienen desarrollando en el sistema educativo ecuatoriano y las acciones para la mejora de la profesionalización y actualización del profesorado. Considerando que la capacitación y el mejoramiento de los docentes son elementos primordiales para garantizar la calidad de la educación, es necesario conocer cuáles son las políticas educativas y las metas que el Gobierno ecuatoriano pretende alcanzar para mejorar la calidad de la enseñanza y por tanto, mejorar el nivel educativo de sus ciudadana/os.

En un primer nivel de análisis, se pretende trasladar el estado de la cuestión en cuanto a la realidad educativa en Ecuador. Pasando a un segundo nivel, se pretende exponer las directrices en cuanto a la implantación de un nuevo modelo educativo nacional que parte de las premisas de unidad, interculturalidad, pluri-nacionalidad y caracterizada por un Estado Constitucional. Por un lado, se pretende analizar las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación, en cuanto a formación de profesorado en los Institutos Pedagógicos y Universidades; así como el reconocimiento de la labor de los docentes como principales agentes socializadores de la política educativa. Por otro lado, y atendiendo a los Convenios internacionales firmados por el Gobierno ecuatoriano con instituciones de nivel superior, se presentará el marco de estos y los objetivos planteados para la mejora y actualización del profesorado.

Más concretamente, el estudio se centrará, a través del análisis de datos secundarios, en los planes, proyectos y componentes, relacionados con el impacto en la profesionalización del profesorado ecuatoriano en el marco de reforma de política educativa.

Estado de la cuestión y planteamiento del problema

Hablar de desarrollo profesional más que de formación o capacitación es un giro importante en el debate educativo de los últimos años. Significa pensar en los docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación¹

a) Punto de partida. Contexto nacional

Durante las últimas cinco décadas, la política educativa ecuatoriana ha estado sumida en estructuras poco conectadas y de espaldas a la situación social de la población. El Plan Estratégico de Desarrollo y Seguridad Nacional Ecuador 2025 de la Oficina de Planificación de la Presidencia de la República (ODEPLAN), presenta un diagnóstico del período 1950-1997, de entre los principales indicadores que han provocado esta realidad están:

- el Crecimiento económico no sostenido;
- el divorcio entre políticas de estabilización y desarrollo, económicas y sociales;
- los elevados niveles de endeudamiento externo;
- el bajo nivel técnico del sector público; y
- la inadecuada distribución de ingresos entre capital y trabajo, entre individuos, entre generaciones actuales y futuras.

A estos factores le podemos añadir la crisis económica de finales de los '90, que ocasionó un grave impacto en el gasto público social, reduciendo la inversión en educación un 37%. Dato relevante si tomamos en cuenta que la Constitución ecuatoriana establecía una inversión del 30% del presupuesto General del Estado.

Así, se puede señalar que desde 1996 hasta 1999 la inversión en educación ha ido descendiendo paulatinamente, no es hasta el 2001 en que se nota un leve crecimiento con una inversión del 9,25%, en educación.

El 91,08% del presupuesto total del Ministerio de Educación y Cultura se destinó a remuneraciones del recurso humano del sistema;

1 Programa de educación básica de la Cooperación Alemana al desarrollo. PROEDUCA GRZ, Pg4., 2004

de éste el 38,53% se destinó para educación básica hispana y bilingüe y el 38,05% a educación media.²

Si establecemos una comparativa con otros países Latinoamericanos, en relación a los gastos en educación, el Informe sobre el Financiamiento y gestión de la Educación en América Latina y el Caribe (CEPAL y Unesco Julio, 2004), da cuenta sobre la evolución del gasto público anual por habitante desde 1990 hasta el 2001, habiendo un incremento en la mayoría de los países — Chile, Argentina, Colombia, Paraguay, República Dominicana, Guatemala y Honduras — excepto Ecuador.

Por otro lado, siendo Ecuador un país pluricultural y multiétnico, conformado por población indígena, negra y mestiza, el país ha estado sumido desde finales de los '90 en un proceso de reconstitución orgánica territorial para el reconocimiento de los derechos constitucionales.³

Este contexto de política educativa ecuatoriana nos lleva a preguntarnos ¿Cómo avanzar sin crear colectivos educativos excluidos de un proceso de mejora de la calidad?

¿Cuáles son las estrategias para conseguir un compromiso político a nivel nacional e internacional y avanzar en la reforma educativa? ¿Cómo se consigue el compromiso y la participación de la sociedad civil para la aplicación y supervisión de las estrategias de desarrollo socio-educativo? ¿Cómo se promueve y reconoce al profesorado, en tanto autores y actores de los procesos educativos, su desarrollo profesional como parte de la mejora en la enseñanza?

b) Análisis de la realidad del profesorado y del marco legal de la política educativa

En los últimos años, en Ecuador se han producido importantes transformaciones en las políticas educativas del país, bajo las orientaciones de la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 y el Plan Nacional Para el Buen Vivir 2009-2013.⁴ Estos cambios han producido un proceso de transformación, no solo en la población, sino también en las instituciones

2 Secretaría Técnica de Frente Social. El Gasto del Presupuesto General del Estado, 2002.

3 Plan Nacional de Educación para todos 2003-2015. República del Ecuador. Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, Enero 2003.

4 Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional. Ministerio de Educación del Ecuador. (MINEDUC) Primera edición, marzo 2013.

formadoras de los docentes, las cuales han tenido que cumplir con los requerimientos planteados por el Ministerio de Educación, para su certificación como instituciones docentes. Cabe tomar en consideración que el hecho de innovar en modelos y recursos educativos requiere tiempo para la implementación, ejecución y la apropiación de los mismos.

Situación de la formación y el personal docente

Los estudios acerca del desarrollo de la educación señalan que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de los docentes y que sin reforma de la formación docente, no habrá reforma educativa. Por tanto, la figura del docente juega un papel central del sistema educativo y su reforma (Torres, 1996).

Instituciones formadoras

En el Informe de UNESCO (2004) sobre la situación de los docentes, en su apartado sobre Ecuador, refiere que en el país no existe una política unitaria en cuanto a la formación de docentes que ofrece la universidad ecuatoriana. Esta situación se da también en los países colindantes por el norte, como Colombia y Venezuela.

Según el mismo Informe de UNESCO, la “autonomía universitaria” que permite a las universidades realizar su propia planificación y que los criterios sean más bien institucionales — no nacionales —, atenta contra la política unitaria. No es el caso de los institutos pedagógicos o normales superiores, los cuales están bajo la supervisión de los respectivos Ministerios de Educación.

Hasta hace unos años, los docentes que corresponden a la Educación Inicial y a la Básica eran formados por los institutos pedagógicos (IPED), en tanto que la formación para la educación media estaba a cargo de las Universidades. Ese patrón ha cambiado en los últimos años, puesto que muchas universidades ofrecen formación para los niveles Inicial y Básico.

Pese a que esta cualificación en la formación profesional del docente — a través de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y de los Institutos Pedagógicos — podría representar un elemento de mejora en la educación, sin embargo los resultados que arrojan el sistema de medición de logros, áreas de lenguaje y comunicación

matemática, demuestran un “decrecimiento notable en la calidad de la educación. Esta situación conlleva uno de “los grandes retos en la revisión y readecuación de la formación docente para la educación básica”.⁵

Tras la nueva Constitución Política (2008), el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación comparte responsabilidades de la educación con la sociedad y la familia, a través de las estructuradas creadas durante el proceso de descentralización, del cual hablaremos más adelante.

Personal docente

Según información del Sistema Nacional de estadística y censos-SINEC — en el período lectivo 2000-2001 existían 179.584 maestros, de los cuales el 80,57% correspondían a profesores con título docente y el 19,43% a profesores sin título docente. La tasa de crecimiento entre 1996 y el 2001 fue de 3,47%.

Para este mismo período y en relación a los profesores con título docente, los maestros formados en las universidades correspondían al 48,07%, en los institutos pedagógicos el 20,02%, bachilleres en ciencias de la educación el 11,86%; y, con título de post grado el 0,83%; de los cuales el 53,50% con título Universitario y el 12,88% formados en los institutos pedagógicos laboran en instituciones educativas de la zona urbana, mientras que en la zona rural está el 35,58% con título universitario y el 36,98% de los graduados en los institutos pedagógicos. Del total de profesores el 60,8% prestaban sus servicios en la zona urbana y el 30,2% restante en la zona rural.

Educación especial

El Plan Nacional de Educación para Todos 2003 hace referencia a la capacitación de 10.000 maestros regulares y especiales de los primeros años de básica; a nivel nacional dentro del marco de “necesidades educativas en el aula” (NEA) auspiciado por la UNESCO. Para ese mismo año se capacitaron a 5.000 maestros en ésta área educativa.

5 Plan Nacional de Educación para todos 2003-2015. República del Ecuador. Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2003.

El mejoramiento de los recursos humanos en el sector educativo

Según la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional, el Ministerio de Educación y Cultura es el responsable de ejecutar el sistema nacional de capacitación y mejoramiento docente, que tiene carácter obligatorio.

La primera Ley de Escalafón fue dictada en 1938, aunque fue derogada en corto tiempo. En noviembre de 1944 la Asamblea Nacional Constituyente, dictó la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional.

La Ley vigente es la de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Ecuatoriano, la misma que se expidió en agosto de 1990, en tanto que su reglamento inició su vigencia en marzo de 1991. Desde entonces ha sufrido varias Reformas, una de ellas tiene que ver con la nueva forma para denominar el Ministerio de educación y Cultura, el cambio se produce en el 2000, con la denominación de Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Recreación; publicada en el Registro Oficial 3 del 21 de enero del mismo año.

El Escalafón Docente en Ecuador tiene diez categorías; sin embargo, las tres primeras son referenciales, porque se distribuyen a partir de la cuarta para el ingreso al Escalafón Nacional, en todos los casos, previo un concurso de merecimientos, de la siguiente manera:

- cuarta categoría: Bachiller en Ciencias de la Educación;
- quinta categoría: Profesor de Educación Primaria o Preprimaria;
- sexta categoría: Licenciado en Ciencias de la Educación;
- séptima categoría: Doctor en Ciencias de la Educación.

La profesión docente no ha sido atractiva debido al bajo reconocimiento social acarreado por las connotaciones sociales y políticas, por otro lado, por la baja remuneración salarial, por último, porque el profesorado se ha visto obligado a utilizar su tiempo para cubrir otras actividades y ocupaciones poco relacionadas con la docencia. El resultado ha sido la disminución de alumnado en los Institutos pedagógicos (IPED), para el período 1996-2000 el decrecimiento anual de matrícula era del 7,6%.⁶

6 Evaluación del Proyecto Principal de Educación en Ecuador. UNESCO, 2000.

En el texto del análisis sobre la “Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela” (2004), en su apartado de conclusiones refiere la situación de Ecuador:

- el mejoramiento profesional está vinculado “con el escalafón docente, puesto que en los tres casos, uno de los requisitos para el ascenso a las diferentes escalas y categorías, es el haber aprobado un evento de capacitación docente”;
- Ecuador no impulsa la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y de experiencias en el aula como procesos de mejoramiento profesional;
- en Ecuador la Dirección General de mejoramiento profesional-Dinamep concentra un gran porcentaje del mejoramiento profesional; existen algunas instituciones que suscriben convenios con la Dinamep para ejecutar las acciones de mejoramiento profesional;
- en Ecuador se necesita un curso de mínimo 120 horas para aprobar un curso de ascenso.

Los compromisos con la mejora en la educación. Políticas y planes educativos

Tomando en consideración los compromisos que los Estados han asumido en los encuentros internacionales, para la mejora de la calidad y criterios de eficacia y eficiencia de la educación; los retos que tiene el estado Ecuatoriano son básicamente los establecidos en los Acuerdos internacionales. Así su marco de referencia serían la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien), el Foro Mundial de Dakar (Senegal) y la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos (Rep. Dominicana); donde la educación básica fue declarada como el reto de los países. Siendo la UNESCO declarada como coordinadora de todas las acciones vinculadas con la educación para todos y todas.

Bajo estas premisas, Ecuador planteó un Plan nacional sobre educación. El Plan Decenal de Educación del Ecuador Educación un compromiso de todos, del Ministerio de Educación (2006-2015). En su primera versión además del objetivo general — garantizar una educación de calidad — plantea los Objetivos estratégicos, específicos y las Políticas del Plan.

En relación a los Objetivos Estratégicos podemos mencionar los siguientes:

1. marco curricular: plantea la consolidación de una reforma curricular que articule todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Acorde a la realidad socio cultural, lingüístico, tecnológico contemporánea;
2. marco de talento humano: relacionado con la renovación de la formación inicial del personal docente, la capacitación del personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida.

Además de estos objetivos estratégicos están los del de Marco financiero y de gestión, el Marco de rendición de cuentas, y el de Marco legal.

Los objetivos específicos se plantean como medibles en el mismo Plan Decenal. Así, en relación al Marco curricular se prevé el nuevo currículo de la formación inicial docente. En relación al Marco de Talento humano existe un nuevo sistema de formación docente, el nuevo sistema de carrera docente, el nuevo sistema de desarrollo profesional, el nuevo sistema de supervisión educativa. Además de estos datos, en relación al Marco Legal existe una Ley de Educación y su Reglamento.

En relación a las metas planteadas en este proyecto, están:

- diseño y aprobación del sistema de formación docente y desarrollo profesional por créditos;
- transformación de los Institutos Superiores Pedagógicos en la universidad Pedagógica Ecuatoriana;
- la capacitación y formación de los docentes de la Universidad Pedagógica, tanto en las áreas definidas en el diseño curricular, así como a través de maestrías y diplomados en las áreas del currículo de formación docente, para elevar el nivel científico, tecnológico.⁷

Además de estas metas, existen otras relacionadas con la actualización y formación específica docente. El Plan Decenal preveía que hasta el

7 Plan Decenal de Educación del Ecuador del Ministerio de Educación (2006-2015) Educación un compromiso de todos.

2013, se formara al menos el 30% de docentes con título de cuarto nivel, maestrías y diplomados, para mejorar la oferta docente, en diferentes áreas de educación como: investigación, diseño curricular, gestión de calidad, liderazgo, evaluación, elaboración de proyectos, etc., en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional.

De igual forma, a partir del 2014, se preveía la Evaluación de impacto de los egresados de la Universidad Pedagógica, de la formación docente de educación infantil y educación básica del país, para evaluar los indicadores del sistema y el desempeño profesional en su comunidad educativa.

Por último, las metas relacionadas con la situación de la profesionalización y reconocimiento laboral a los docentes, de entre los cuales mencionamos:⁸

1. diseño del sistema de remuneraciones en función de la formación, capacitación, especialización y desempeño docente;
2. reformas a la Ley de carrera docente;
3. desarrollo de un sistema económicamente sostenible de estímulos a la jubilación que permita liberar la incorporación, en forma progresiva, a 19,000 nuevos docentes en los próximos cuatro años.

Las tres metas deberían haberse aplicado dado que estaban planteadas para los años 2006 y 2007.

Formaciones académicas internacionales

Máster internacional

El Máster Internacional en Formación Especializada del Profesorado es un título conducente a un Máster Universitario Oficial de la Universidad Complutense de Madrid. Responde al compromiso contraído por esta Universidad con la firma, el 23 de abril de 2014, del Acuerdo entre el Ministerio de Educación de la República del Ecuador, la Fundación Universidad.es y varias universidades españolas para la implementación del primer programa piloto de maestrías semipresenciales en formación del profesorado destinado a docentes ecuatorianos.

8 *Ídem.*

La finalidad del Máster es proporcionar a los profesores del sistema público de educación de Ecuador una formación avanzada de perfeccionamiento profesional en los distintos campos de especialización docente y educativa, que les ayude a convertirse en sujetos activos de innovación y mejora.

Bajo este mismo acuerdo, se menciona varias acciones emblemáticas que el estado Ecuatoriano se plantea para la mejora de calidad de la educación, entre ellas:

- creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) destinada a la formación del talento humano del sistema educativo, mediante la generación de modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico. Por ello, pone en marcha Plan Internacional de Captación y Selección de Educadores, dirigido a profesionales de cualquier nacionalidad que estén interesados en formar parte del cuerpo docente de la UNAE.

Nuevo modelo de gestión educativa y del Sumak Kawsay “Buen Vivir”

Tal como hemos referenciado anteriormente el Gobierno Nacional ecuatoriano viene desarrollando un proceso de Reforma Democrática del Estado. En este apartado solo nos detendremos para presentar las estructuras creadas por el Gobierno ecuatoriano para mejorar la articulación de los recursos en el área educativa.

En primer lugar, es necesario recoger brevemente el marco general en el que se ubica la política educativa actual. Según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 elaborado por la Secretaría Nacional de Desarrollo — SENPLADES —, la lógica de planificación se debe a objetivos nacionales. Por tanto, el Plan recoge las principales agendas elaboradas en los nueve primeros meses de gestión del gobierno (2007), como son el Programa Económico del Gobierno Nacional 2007-2010, la Agenda Social 2007 y la Agenda Ambiental, entre otras.

De igual forma, considera otros documentos participados con la ciudadanía,⁹ así como de anteriores gobiernos, entre ellos:

- Plan Decenal de Educación 2006-2015;
- Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia 2015;

- Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres Ecuatorianas 2005-2009 (PIO); y
- Plan Nacional de Política Exterior 2006-2020 (PLANEX).

Cabe mencionar que este Plan Nacional de Desarrollo fue el primero de tres que han sido publicados, el mismo se cumplió hasta el 2008. Después de la nueva Constitución del país (2008) surge el segundo Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 (Senplades, 2009). Por último, el tercer Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 (Senplades, 2014), el mismo que se nutre de los planes anteriores. El Buen Vivir o Sumak Kawsay “la vida en plenitud”, marca las directrices y lineamientos a las políticas en territorio ecuatoriano:

El Buen Vivir se planifica, no se improvisa. El Buen Vivir es la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad. No es buscar la opulencia ni el crecimiento económico infinito.¹⁰

El Plan Nacional para el Buen Vivir viene a ser el paraguas desde el que se engloban las políticas a nivel nacional, es la visión y la misión principal, común para todas las políticas.

En segundo lugar, es necesario conocer las directrices establecidas por el Ministerio de Educación para desarrollar los objetivos estratégicos y las metas planteadas anteriormente. En julio del 2008, el Ministerio de Educación inicia un “proceso para definir y determinar los roles y responsabilidades en cada uno de los niveles de gestión”; así nace un Modelo de Gestión educativa.

Finalmente, mediante Acuerdo Ministerial No. 390-10, se pone en vigencia un Nuevo Modelo de Gestión Educativa —NMGE— (diciembre,

9 Según se recoge en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 (página 8), distintos documentos del Plan fueron trabajados en colaboración con los equipos técnicos de los diversos ministerios y secretarías de Estado; fueron analizados en 73 mesas de consulta ciudadana realizadas en seis ciudades (Guayaquil, Cuenca, Manta, Quito, Babahoyo y Salitre), donde participaron más de 2.500 ecuatorianos y ecuatorianas en representación de diversos sectores ciudadanos.

10 Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Versión resumida. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo — Senplades, 2014 Quito, Ecuador (Segunda edición).

2011); en base al Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por “Procesos”,¹¹ mediante los cuales se implementará dicho modelo.

El Nuevo modelo, en su segunda versión (2011) viene a plantear las redistribuciones de asignación de carga laboral, incorporación de los procesos administrativos del nivel circutal y, sobre todo una mayor coherencia con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), aprobada en Marzo del 2011. Este diseño pretende también mejorar la Matriz de Competencias y el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos.

Descripción de los niveles de desconcentración educativos

Con el propósito de fortalecer y mejorar la articulación entre niveles de gobierno, el Ejecutivo en el año 2008 inició los procesos de desconcentración y descentralización.

De esta forma se acercaban los servicios públicos educativos, a través de los niveles central, zonal, distrital y circutal.

- el nivel central mantiene el control del sector donde se define la política y normativa educativa; se regula el sistema educativo por medio de la definición de estándares, diseño del currículo nacional y sistemas de mejoramiento e innovación pedagógica, escalafón, desarrollo de los profesionales de la educación; y se realiza la planificación educativa nacional, con la ejecución de los macroprocesos de Fundamentos Educativos, Calidad y Equidad Educativa, Desarrollo Profesional Educativo y Educación Intercultural Bilingüe. Además mantiene la planificación y control, de los servicios educativos, a través de los macroprocesos de Coordinación Educativa, Administración Escolar, Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación, que forman parte del Viceministerio de Gestión de la Educación;
- el nivel zonal, a través de 7 Coordinaciones Zonales, una Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito y una Subsecretaría de Educación del Distrito de Guayaquil, “define la política y normativa complementaria, la planificación zonal y la regulación zonal” (NMG, diciembre 2011). Además coordina las acciones

11 Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE). Ministerio de Educación del Ecuador. Diciembre, 2011.

de los distritos educativos de las zonas y realiza el seguimiento y control de todos los servicios educativos en cada territorio.

Zonas	Cobertura	Sede
Coordinación Zonal 1	Carchi, Esmeraldas, Imbabura, Sucumbíos	Ibarra
Coordinación Zonal 2	Pichincha, Napo, Orellana	Tena
Coordinación Zonal 3	Pastaza, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo	Ambato
Coordinación Zonal 4	Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas	Portoviejo
Coordinación Zonal 5	Guayas, Los Ríos, Santa Elena, Bolívar y Galápagos	Milagro
Coordinación Zonal 6	Azuay, Cañar, Morona Santiago	Cuenca
Coordinación Zonal 7	El Oro, Loja, Zamora Chinchipe	Loja
Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito	Distrito Metropolitano de Quito	Quito
Subsecretaría de Educación del Distrito de Guayaquil	Guayaquil, Durán y Samborondón	Guayaquil

- el nivel distrital realiza la gestión de proyectos, realiza trámites, realiza la coordinación, asesoría y auditoría educativa de los servicios educativos del territorio. Cada distrito proporciona los servicios educativos en todos sus niveles y modalidades. El Nuevo Modelo de Gestión Educativa vincula a las comunidades en el control de la gestión educativa, en coordinación con el (los) cantón(es), mejorando la gobernabilidad del sector. Adicionalmente, se determina la asignación de recursos de operación y mantenimiento de cada una de las instituciones educativas del territorio y controla la distribución de los mismos. Los Comités Distritales de Administración Escolar están conformados por el Director Distrital, el Jefe de División Distrital de Planificación y los Administradores de los Circuitos Educativos;
- los circuitos educativos articulan el trabajo en red de unidades educativas vinculadas a una unidad administrativa y al territorio en el que se encuentran. Se entiende por *circuito educativo* a una red de servicios que agrupa a un conjunto de instituciones o formas de acción educativas interrelacionadas con otros sectores en un espacio territorial delimitado por aspectos poblacionales, geográficos, étnicos, culturales, ambientales, de acceso y de oferta de servicios educativos. En cada circuito educativo existe oferta educativa en los niveles inicial, básico y bachillerato. Cada circuito educativo cuenta con una instancia de sociedad civil

organizada denominada “Gobierno Escolar” que realiza control y veeduría ciudadana de la gestión educativa, rendición social de cuentas y, además, es la primera instancia de resolución de conflictos mediante el diálogo;

- al nivel circuital, los Administradores de los Circuitos Educativos, elegidos por concursos de méritos y oposición, son los responsables de administrar los recursos de operación y mantenimiento de los establecimientos. Cada circuito educativo cuenta con un administrador y dependiendo de su tamaño y densidad poblacional, con un equipo mínimo de soporte administrativo financiero;

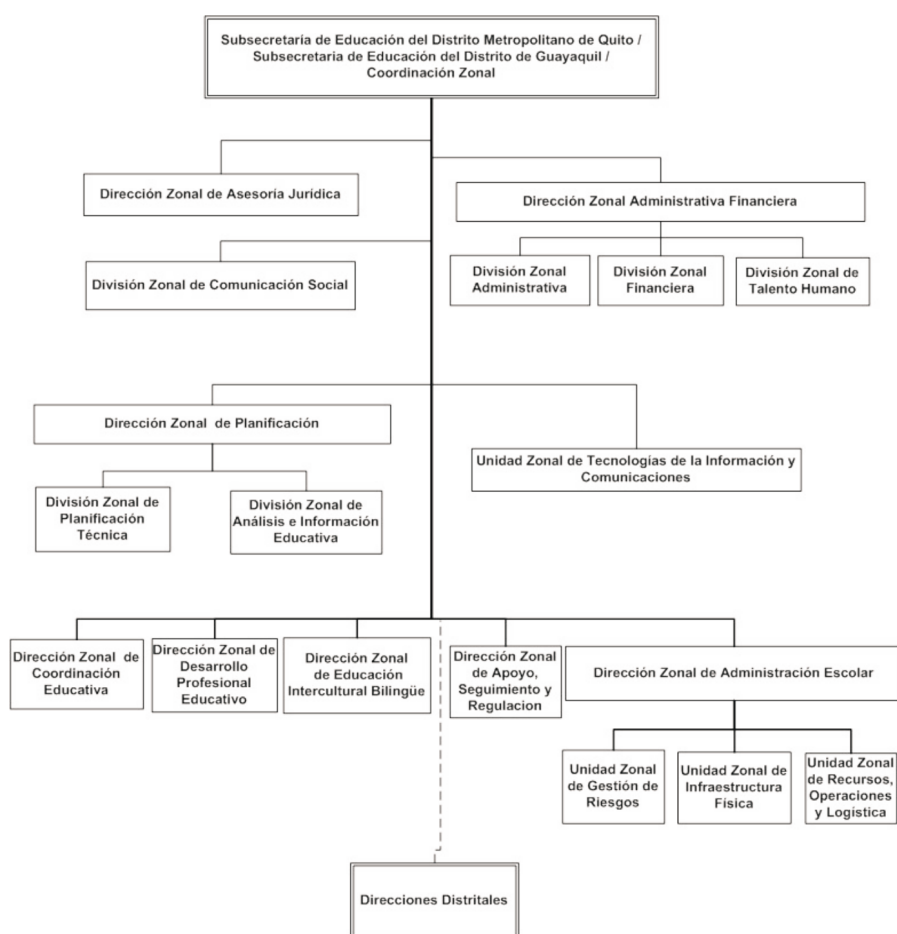


Figura 6.1 Nivel zonal proyectada

- la institución educativa es un espacio vital de la comunidad, un centro de promoción de deberes y derechos para el ejercicio de la ciudadanía, donde se enfatiza el concepto del buen vivir promoviendo la vivencia de los valores, formando ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad y con la naturaleza. Es el lugar donde se construye y aprueba con la comunidad un **plan educativo institucional** que tiene relación con los planes de desarrollo local y nacional.

Las 7 Coordinaciones Zonales corresponden a las zonas de planificación establecidas por SENPLADES en el Plan nacional para el Buen Vivir 2009 — 2013 y las dos Subsecretarías que cumplen las mismas funciones que las zonas.

Conclusiones

Reconocer a la educación como eje del desarrollo humano y social, económico y cultural de la nación es avanzar hacia el reconocimiento prioritario para el desarrollo del mismo. Más aún, es de especial interés atender a la profesionalización del profesorado y su reconocimiento en la labor de educar futuros ciudadano/as de hecho y de derecho.

Sirva de reflexión el preguntarnos ¿Cómo avanzar hacia una educación para toda/os, sin olvidar la formación del profesorado, siendo ciudadana/os con derechos e insertos en un contexto social? ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación y los resultados de la formación del profesorado formados a través de maestrías y doctorados internacionales?

Tomando en consideración la historia de las políticas pasadas y las instituciones educativas ecuatorianas, uno de los errores fue implementar las acciones de espaldas a sus docentes y las instituciones de formación del profesorado. Por ello cabe esclarecer cómo se han dado estos procesos dentro de un nuevo modelo de política educativa.

A través de la presentación de estos datos, nuestra intención ha sido presentar una visión general de los procesos, planes y proyectos que se han dado dentro del apartado del desarrollo del conocimiento y del talento humano. Si los Estados quieren mejorar los niveles de calidad de la enseñanza, es importante prestar atención a la formación y actualización del profesorado, pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este hecho cobra mayor interés, si se desarrollan en los contextos sociales que se dan en Latinoamérica, donde el profesorado

traspasa los límites del aula, para convertirse en agentes promotores del cambio social de la comunidad cercana a los centros educativos.

Este documento pretende dar una visión de estos procesos de implementación educativa. Más adelante se pretende ampliar su contenido con el trabajo de campo, que recogerá la visión de los sujetos de estudio, que junto con los datos objetivos ayudarán al estudio y a un mejor análisis de la política educativa ecuatoriana.

Capítulo 7

Sobre la escuela y la comunidad en áreas rurales El caso de la comarca del Campo de Cartagena, Región de Murcia, España

Carmen M. Cerdá Mondéjar

Universidad de Murcia (cmaria.cerda@um.es)

Abstract

The purpose of this study is to determine the influence of school for the community. The role played by schools is key in terms of sustainability, cohesion and survival of peoples. Smattering on which many of the studies published at present about education and rural development and which revolve around the new concepts of democratic education, open school and learning communities. The methodology is based on the analysis of primary documentary sources (political-legal texts) and secondary sources conducting a review of the published literature on education, environment and rural development as well as present the case study of a particular area located in the southeast of the Iberian Peninsula, specifically in the Region of Murcia; area is called Campo de Cartagena, consisting of a number of stocks very characteristic, in some cases with grouped schools, defined by its strong rural character. The alternatives for the future of rural school might be in the appreciation of it as a center capable of providing an integrated education and empowering the middle of the riches of it, using all the resources available to it. Moreover, from the administrative level should advocate for improved support and compensation for these classrooms, while implementing projects that strengthen school and community relationship. The legislation should be adapted and contextualized to the host society, that is, to contemplate reality and historical and sociological dimensions of rural school defending their organizational and pedagogical models and exploiting learning media, and human relations and social features.

Palabras claves: escuela rural, comunidad, desarrollo local, legislación.

Keywords: rural education, community, Local Development, legislation.

El texto presentado se fundamenta en el análisis de la escuela ubicada en áreas rurales y en la estrecha e importante relación que ésta mantiene con

las comunidades de su entorno, actuando en muchos casos como garantía de su continuidad. Así, el papel ejercido por los centros educativos es clave en cuanto al sostenimiento, cohesión y pervivencia de los pueblos; noción sobre la que se asientan muchos de los estudios publicados en la actualidad sobre educación y desarrollo rural y en torno a la cual giran los nuevos conceptos de educación democrática, escuela abierta y comunidades de aprendizaje entendidas éstas como modelo de formación abierto (a la comunidad educativa integrada por maestros, familias, comunidad...), participativo e igualitario conducente a la transformación de la escuela y su entorno. Estos estudios y nuevos proyectos basados en la idea ya clásica de la educación concebida de forma integral y holística y de su importante vínculo con el contexto inmediato como motor de perfeccionamiento del mismo, se retoman en nuestros tiempos junto a la efusión de políticas que desde todos los ámbitos, apuestan por el desarrollo local como una alternativa al modelo de progreso global impuesto por el sistema capitalista.

En lo que se refiere específicamente al ámbito educativo, la escuela es contemplada como una importante pieza del desarrollo local que sobre todo en comunidades de pequeño tamaño, ocupa un lugar de encuentro en que los vínculos vecinales se estrechan de forma cotidiana. En las zonas rurales, donde específicamente se centra este estudio, caracterizadas en términos generales por poblamiento diseminado y de baja densidad demográfica, preeminencia del sector primario y pervivencia de valores sociales tradicionales (entendiendo el concepto tradicional como el conjunto de ideas, costumbres y normas sociales transmitidas de generación en generación, sin necesidad de que ello implique ningún tipo de atraso ni oposición al término moderno), los centros educativos actúan como espacios integradores donde conectan las preocupaciones e intereses de las poblaciones locales. Así, acertadamente apunta R. Canário “el futuro de la pequeña escuela en el medio rural no es una cuestión interna del sistema educativo. Es algo que se relaciona con el futuro de las zonas rurales y por tanto, con la configuración global de nuestra sociedad” (2008: 34). Sin embargo, esta creencia y las aludidas renovadas líneas de investigación, difieren con las políticas educativas implantadas en España por las diferentes administraciones desde la temprana Ley Moyano aprobada en 1857 hasta la actualidad, tendentes a la agrupación de las unidades escolares y a la racionalización administrativa.

En 1970 se aprueba en España la Ley General de Educación (en adelante LGE). La preferencia desde los años finales de la dictadura,

plasmada en los conocidos como Planes de Desarrollo Económico y Social, fue la de modernizar una España “de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil “pobres de solemnidad”, con una estructura socioeconómica preindustrial”.¹ Esta pretendida modernización perseguía la equiparación del país con los vecinos del norte, sin considerar en ello que su propia trayectoria histórica, marca insondable de la sociedad española, distaba mucho. Y aún más, sin considerar la realidad patente de un país que además de las cifras referidas, mostraba claros signos diferenciadores entre las distintas y variadas provincias que lo componen.

En materia de educación, la sucesiva normativa tras la LGE publicada por el gobierno central ha estado en la línea de abogar por el cierre o la agrupación de las pequeñas unidades escolares, bajo argumentos variados tales como la “anormal socialización de los niños en las pequeñas unidades escolares” (Amiguiño, 2011: 27), explicaciones relativas a la igualdad de oportunidades, a la calidad de la enseñanza y a los resultados académicos menos favorables en contextos donde los recursos pedagógicos son más escasos,² y como paladín la cuestión económica, no siempre referida de forma directa, infiriendo que mantener escuelas abiertas con poco alumnado resulta excesivamente caro.³

El profesor José M^a Hernández atribuye esta apuesta por el cierre y la concentración escolar a un modelo de actuación “sutilmente pensado y más complejo sobre el mundo rural español en su conjunto. El medio rural, la sociedad rural tradicional debía ser desmantelada y sustituida cuanto antes por otro tipo de sistema de producción y comercialización agropecuaria, y su población debía trasladarse masivamente a las ciudades, abandonar el sector primario en su inmensa mayoría para incorporarse al sector industrial y de servicios” (2000: 132). Así, la escuela debía garantizar este cambio de modelo productivo actuando como propulsora de un proceso de modernización que conllevara el abandono de las arcaicas formas de vida, de trabajo y de educación asociadas al espacio rural.

1 Extraído del preámbulo de la LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa publicada en el BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546.

2 Contrariamente a esta idea emanada desde los poderes públicos, son muchos los estudios que demuestran la falsedad de los bajos rendimientos en las escuelas rurales. Véase Santamaría, R. (2012), Quílez Serrano y Vázquez Recio, R. (2012), Martín — Moreno Cerrillo, Q. (2002).

En palabras de R. Santamaría tras la desfavorable imagen de la escuela rural ofrecida por la LGE, se ocultaba el verdadero motivo económico: “eliminar las pequeñas escuelas de las zonas rurales (...) contribuiría a reducir la población rural y aumentar la mano de obra para la industria, la construcción y los servicios en las cabeceras de comarca y en zonas urbanas” (2012). De este modo, la institución escolar cumplía un importante papel como secuaz del nuevo modelo económico imperante que abogaba por el crecimiento y desarrollo urbano y por la disponibilidad de abundante mano de obra para la industria. Este proceso, harto complejo y cuyo análisis profundo no constituye el tema de esta ponencia, se vería reflejado en el ámbito educativo en la citada LGE pues su objetivo prioritario expresado en sus primeras líneas iba a ser “la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo”. Ciertamente, el ritmo del mundo cambiaba y ante esos cambios las sólidas estructuras de las sociedades tradicionales se diluían poco a poco, el espacio rural quedaba como un ámbito donde la tolerancia a las transformaciones era más reuente y los ritmos de cambio eran algo más pausados.

Las diferentes leyes y reglamentos aprobados desde la fecha de 1970, años en que se hace patente el proceso modernizador para España, han supuesto duros golpes para el sostenimiento de las pequeñas comunidades rurales. No de otra forma se entiende la reciente normativa sobre Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local de 27 de diciembre de 2013,⁴ Ley 27/2013 donde según la propia ley “por primera vez

3 Explicación ésta referida en los propios presupuestos del Estado. “Asimismo el objetivo de este Programa (324M sobre Servicios complementarios de la enseñanza) consiste también en atender los servicios escolares de comedor y, en su caso, internado, para alumnos que hayan de estar escolarizados a determinada distancia de su residencia. Según el artículo 82.2. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: sobre Igualdad de oportunidades en el mundo rural, (...) en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado. El servicio de comedor escolar significa para la Administración educativa una actividad importante en su gestión, por cuanto permite escolarizar a los alumnos de ciertas zonas sin centro escolar en funcionamiento, en localidades distintas a las de su residencia, proceso que de otra manera resultaría más difícil llevar a cabo y, en todo caso, significaría un notable incremento del gasto”. Presupuestos Generales del Estado 2014, Tomo VIII, Sección 18. No obstante, para 1972 y en contra de la creencia general demuestra Santamaría que los gastos derivados del transporte escolar, becas de comedor... supusieron un aumento sensible del 16,5% del gasto público en educación. Santamaría Luna, Rogeli: (2012-b): Un poco de historia de la escuela rural en España. 28-6-12.

se introducen medidas concretas para fomentar la fusión voluntaria de municipios de forma que se potencie a los municipios que se fusionan ya que contribuyen a racionalizar sus estructuras y superar la atomización del mapa municipal". Ante esta posible fusión municipal, ¿qué posibilidades de futuro tienen las pequeñas comunidades? ¿y las escuelas que aún permanecen abiertas habiendo resistido los envites de las agrupaciones?

Contemplar el paisaje rural implica observar una realidad muy distinta a la urbana. Aún hoy, para inicios del siglo XXI, existen múltiples diferencias entre los territorios y las relaciones sociales que en ellos se practican. La comunidad rural como entidad que comparte espacio geográfico, características, intereses, costumbres y valores, se muestra en franco deterioro, y ello desde el punto de vista sociológico, es consecuencia de los procesos de urbanización y modernización (Maya, 2004) que calan inevitablemente en toda la población. Ante esta preocupación por la *decadencia de la comunidad*, la ciencia sociológica trata de dar respuesta, en una época de cambios sociales importantes.⁵

La comunidad rural tiene una conciencia cada vez más clara de que los cambios que se producen en sus espacio de vida no están protagonizados ni por ellos (...) ni tampoco responden a un proyecto propio (...) *Parece que la racionalidad moderna ha irrumpido en el mundo rural sin una estrategia dialógica*, identificando sin más lo rural con lo atrasado (...) e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. (Sanz Fernández, 2000: 8)

Apuntaba de forma acertada el historiador E. Hobsbawm en varios de sus escritos que para 1960 todavía existían en muchos países, zonas ajenas para las que la "economía mundial y con ellas el resto del mundo moderno, significaban muy poco" (1998: 291). En estos territorios tras 1960 y de

4 Publicada en el Boletín Oficial del Estado, Núm. 312, Lunes 30 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 106430.

5 Desde la publicación de la obra "Comunidad y Asociación" de F. Tonniès en 1887 hasta los más recientes estudios de R. Putnam (2000, 2003) la preocupación por los vínculos que el individuo mantiene con su comunidad inmediata, ha sido una constante en los estudios en ciencias sociales, pues cada vez más se constata una mayor distancia ente el individuo y la comunidad social. No obstante para el caso de las comunidades rurales que es el que aquí nos ocupa, cabe mencionar a los conocidos como Neorrurales, estudiados por el geógrafo Á. Paniagua, que se instalan en zonas despobladas interesados por fomentar su relación con el medio natural y con la comunidad, evidentemente con un estilo de vida y unos recursos materiales y económicos que difieren de los que han caracterizado a las sociedades rurales tradicionales.

forma muy gradual, el mundo se iba transformando y el imperio de la urbanidad industrial, imagen iluminada de la vanguardia, acabaría por suplantarse al campo *oscuro*, *atrasado* y en muchos casos *inerte*, concepción ésta forjada a partir de la oposición que se establecerá entre campo y ciudad, representando el primero la incultura y el atraso, frente a lo cosmopolita, educado y correcto de la *civitas*.⁶ Sin embargo, no es nueva esta imagen enfrentada ya que desde tiempos muy remotos la ciudad siempre fue considerada el punto de reunión y encuentro de nuevas ideas así como de intercambio y difusión de saberes y ciencia, residencia de notables ocupantes con privilegio de habitar (al menos por temporadas) en modernos domicilios y foco de actividades formativas y didácticas. Por su parte el campo, quedaba como paradigma de un tiempo estancado, apegado a su estado más natural⁷ y elemental, sin afluencia de renovados pensamientos y con una población cuyo objetivo diario era el trabajo de la tierra, su fuerza de subsistencia, trabajo y producción. John Berger denunciará en sus escritos el referido abandono y olvido del campesino y de todo lo concerniente a su espacio:

Despachar la experiencia campesina como algo que pertenece al pasado y es irrelevante para la vida moderna; imaginar que los miles de años de cultura campesina no dejan una herencia para el futuro (...) seguir manteniendo, como se ha mantenido durante siglos, que es algo marginal a la civilización, es negar el valor de demasiada historia y de demasiadas vidas (2006).

En este panorama la escuela ubicada en zonas de campo, como fiel

6 Tanto en el cine como en la literatura son abundantes los ejemplos que muestran esta imagen contrastada entre campo y ciudad; por citar uno, en *Diario de una maestra* de la escritora Dolores Medio el extenuado educador Máximo Sáenz tras salir de la cárcel, reprobará a la maestra de La Estrada "(...) Siempre aquí, a tus anchas, con tu vida pequeña (...) pero yo no me resigno a vegetar, no podría soportar esta vida idiota..." Medio, D. (1961) *Diario de una maestra*, Barcelona: Ed.Orbis.

7 Luis Bello matiza al respecto que considerar al campo y a la aldea como estados de naturaleza "es olvidar el tiempo y el trabajo que ha costado la civilización más elemental" (1934); en ese sentido natural se utiliza aquí como sinónimo de sencillez, no obstante no se debe olvidar que incidimos en una estampa imaginada del espacio rural cuya concepción no compartimos. Sobre la noción del campo existen múltiples puntos de vista, desde posturas que idealizan la vida rural, hasta posiciones de total rechazo bajo la acusación de un transcurso monótono. Continuando con L. Bello "Separe el lector la idea de los pueblos risueños que por un hado favorable gozan, en su modestia, de cierto bienestar. Muchos hay en España. Y separe también la zona negra, es decir aquellos casos extremos (...) Fijémonos solamente en lo normal. Una inmensa mayoría de pueblos necesitan hacer enorme sacrificio para alojar a la escuela y al maestro".

reflejo del contexto en que se halla y de las formas de ser y sentir de las gentes del entorno, no quedaba al margen, era observada como deficiente e incompleta en comparación con la escuela situada en los centros urbanos; escasamente atendida por las distintas administraciones, carente de medios modernos e infraestructuras, descrita por su dispersión geográfica, compuesta por profesorado inestable, y con poco alumnado, en casos muy discontinuo en su asistencia, y sin motivación e implicación familiar en la vida escolar (Feu i Gelis, 2004). Esta creencia arraigada largo tiempo en la mentalidad colectiva de los propios alumnos y habitantes del campo, ha condicionado durante muchos años la imagen de una escuela radicalmente distinta a la ubicada en las ciudades. En una rápida mirada hacia atrás, la realidad de la escuela rural para los años 20 del pasado siglo es descrita de forma generalizada por sus contemporáneos como la de una escuela desolada, humilde y olvidada, ubicada en ambientes empobrecidos y locales incapaces y antihigiénicos, con algunos maestros de escasa preparación e interés en el medio y “con la indiferencia y hasta con la oposición de las gentes por la labor de la Escuela, con la irregular asistencia de los niños (...) con la influencia destructora del ambiente” (Ballesteros, 1924: 5). Del mismo modo, Eladio García citaba un artículo del diario ABC publicado para 1923 por José M^a Salaverría “Hoy la mezquindad de miras tiene empequeñecidos a estos valles... el horizonte físico es limitado en estas angosturas; también el horizonte espiritual se ha achicado. Regionalismo, localismo, separatismo vida estrecha y egoísta que quiere vivir para adentro...” *Ciertamente, la nota rural dominante es la angostura* (1923: 289). Esta imagen esbozada del campo aislado y con pobladores más tendentes a las faenas cotidianas que a la vida cultural,⁸ ha pervivido en muchos casos hasta nuestros días, a pesar de que en la actualidad, al menos en lo concerniente a educación, la realidad es bien

8 En una de las entrevistas realizadas, una veterana alumna nacida en 1943 nos relataba su casi nula asistencia a la escuela, únicamente para cumplir con sus deberes religiosos, tal como la sociedad del momento exigía, “yo vivía en el campo, iba en bici... entonces no se podía, yo cuando iba a hacer la comunión fui 3 meses para la catequesis y esas cosas, y ya está” (8/2014). La percepción que de la escuela se tenía variará efectivamente en el transcurso del siglo XX ya que si bien para los primeros años, se constata por las fuentes consultadas una actitud más reacia, incluso en casos molesta hacia la institución escolar y hacia su cabeza visible, el maestro o la maestra, a lo largo de los años sucesivos el valor de la educación calará de forma profunda en las mentalidades del pueblo español en su conjunto. Importante es mencionar aquí la labor educadora llevada a cabo por las Misiones Pedagógicas durante la Segunda República, tristemente interrumpida tras la guerra civil.

distinta, como pretendemos reflejar en este artículo; A ello, ha contribuido la poca atención dedicada a este tipo de aulas en la normativa sobre educación, donde la tendencia se ha definido por la homogeneización de todos los centros de enseñanza en pro de la igualdad de oportunidades y de la calidad educativa. Además, para el caso de la Región de Murcia, área enclavada en el sureste español donde se sitúa este estudio, a todo lo anotado, se debe considerar el hecho específico de la escasez de publicaciones y estudios que desde las ciencias sociales se han realizado sobre la escuela situada en el espacio rural, posiblemente por esa referida *irrelevancia para la vida moderna*.⁹

En 1922 el citado Antonio Ballesteros, inspector de primera enseñanza de Segovia, publicaba un artículo en la Revista de Pedagogía en el cual reclamaba una justa atención específica en la legislación para las escuelas ubicadas en espacios de campo ya que éstas presentaban ciertamente variaciones que debían ser atendidas en cuanto al “carácter de los procedimientos escolares, en el contenido de las enseñanzas y en la organización de las clases”. Además, Ballesteros insistía muy acertadamente en la labor que la escuela cumple en los espacios rurales pues ésta es “definitiva y única” en tanto “los niños aldeanos no reciben otra acción educativa e instructiva que la de la escuela primaria” (1922: 252) siendo mucho más acotada su oferta en actividades culturales y de ocio si se compara con el espacio urbano. “La escuela rural es el centro único en cada aldea de toda posible irradiación de idealidad y de cultura (...) su obra tiene que ser esencialmente de educación social” (Ballesteros, 1924: 4). En ese sentido, la importancia que adquieren los pocos recursos con que cuenta el medio rural es mucho mayor, entre éstos, la comunidad surge como un medio esencial (Bustos, 2011). También Giner de los Ríos en sus escritos sobre *Educación y Enseñanza* (1933) defendía la importante figura del maestro rural como el único referente cultural de la comunidad, debiendo estar éstos incluso mejor formados que los maestros de ciudad en tanto constituyen ese único ejemplo para los habitantes del campo. Y si esta referida

9 La insuficiencia de estudios sobre aulas rurales en la Región de Murcia fue puesta de manifiesto por R. Santamaría en su tesis doctoral en 1996. Más actualmente lo revisaba Antonio Bustos (2011) y también ha sido ratificado por la autora (2015). Son muchos los trabajos todavía por hacer para el caso de Murcia; el 16/07/2015 el diario murciano La Veda publicaba un artículo titulado “Aulas con historia a salvo del derribo” en el que se anotaban diversos centros escolares repartidos por toda la región murciana de gran interés arquitectónico e inmaterial de los que la Consejería de Cultura debería ocuparse realizando “un censo de todos los centros docentes de la Región construidos a lo largo del pasado siglo” tal como reclamaba el catedrático de Hª de la Educación Antonio Viñao.

carencia de espacios en educación no reglada era así para la mayoría de pueblos en España para los años de 1922, la situación no difiere en exceso pasado casi un siglo; en casos bien entrado el siglo XXI aún son muchos los pueblos y aldeas que carecen de muchos elementos que canalicen actividades de formación e instrucción pero también de recreo y diversión opcionales a la escuela, añadiendo además la insuficiencia en red de transportes que pudiera cubrir estas carencias, muestra del estado secundario en que todavía se hallan algunos pequeños pueblos de nuestra geografía. En relación a esta idea apuntaba una de las madres entrevistadas en El Jimenado, pedanía de Torre Pacheco, campo de Cartagena:

Yo, si no tuviera que coger el coche, si tuviera una buena combinación de transporte público no me importaría vivir aquí, si lo tuviera al menos cada hora para ir y otro para venir yo no me tendría que llevar el coche a mi trabajo que me quiero quedar a ver una película o al teatro o a una conferencia y no tendría pereza, si tengo buena combinación son veinte minutos sería genial, podrías vivir aquí tu vida tranquilamente y cuando quisieras alguna actividad cultural pues te movías y luego también podría haber aquí en el pueblo alguna cosa que no hay para hacer; ha habido algunos momentos cuando estuvo el centro de la mujer los primeros años hacían gimnasia que yo estuve muchos años... si tienes cosas así pues dice buenos pues no me importa vivir en el pueblo porque ahora tengo gimnasia, ahora manualidades o unos años que ... ahora no hay nada. Si quieres que el *crío* estudie música tienes que llevarlo a Cartagena o a Murcia, es un *aperreo*, ahora los padres hacen más que... (08/2014)

Con el fin de promover actividades alternativas surgen en muchos pueblos del campo asociaciones de jóvenes que demandan proyectos culturales y deportivos, así como centros cívicos de reunión donde se realizan talleres y acciones educativas. Para el caso de la Región de Murcia también funcionan los Centros de Animación y Documentación para la Escuela Rural, C.A.D.E.R. que pretenden atender las necesidades de las escuelas rurales e intentar superar sus posibles carencias (López Oliver, 2011). No obstante, ante la imposición de políticas sociales más austeras adoptadas por las administraciones en los últimos años, y con especial inferencia para las zonas de campo, muchas de estas iniciativas que equilibraban en cierto modo los servicios de ocio en los pueblos, se han visto frenadas. Pese a todo, en nuestros días la realidad apuntada sobre la disposición de los pueblos es bien distinta pues la escuela actúa como espacio de reunión vecinal y la comunidad se muestra muy implicada en el valor educativo y en las actividades que desde ésta se realizan.

En relación al trabajo de campo proyectado en la zona del campo de Cartagena, dependiente del municipio de Cartagena, en la Región de Murcia (España), se planteó como punto de partida la hipótesis de los efectos que tendría sobre las comunidades el posible cierre de las escuelas en algunos pequeños núcleos de población ubicados en el campo. Es importante anotar aquí que la Región de Murcia presenta un porcentaje de ruralidad que supera el 15%, por encima de otras comunidades como Andalucía o Valencia (dato aportado en el Informe publicado por el Consejo Escolar del Estado Español sobre la situación del sistema educativo para el curso 2012/2013, el más reciente que se puede consultar, publicado en 2014); esta cifra se explica al considerar la gran cantidad de pedanías con que cuentan los diferentes municipios murcianos, así una parte importante de la población reside en estas entidades singulares con menos de 2.000 habitantes.

En el mismo sentido, se planteaba la cuestión de la probable disolución de la comunidad y la erosión de los vínculos vecinales más cercanos conllevando el deterioro de largas tradiciones culturales. Así, a partir de la investigación y la presentación del caso de estudio, surgían interesantes cuestiones: ¿qué sucedería si se cerrasen los pequeños centros escolares aún existentes? ¿ello supondría el abandono de la comunidad, la pérdida de los vínculos inmediatos en pro de marcos relacionales más amplios? ¿se produciría un total desarraigo de los escolares con sus comunidades de origen territorial? ¿la racionalidad política y económica tiene en cuenta esta ruptura de los vínculos comunitarios?

Sobre la aludida aprobación de la Ley 27/2013 de 27 de diciembre de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local, cuyo objetivo prioritario es “racionalizar la estructura organizativa de la Administración local de acuerdo con los principios de eficiencia, estabilidad y sostenibilidad financiera, garantizar un control financiero y presupuestario más riguroso y favorecer la iniciativa económica privada (limitando el uso de autorizaciones administrativas para iniciar una actividad económica en casos en los que su necesidad y proporcionalidad queden claramente justificadas) evitando intervenciones administrativas desproporcionadas”, el Estado ejerce la reforma de la Administración local definiendo “con precisión” las competencias que deben ser desarrolladas por dicha Administración. La razón de unos pocos y la dirección como progreso.

En cuanto a las medidas de incentivo para fomentar la fusión voluntaria de municipios, se encuentran el aumento de la financiación, la preferencia en la asignación de programas de cooperación local y

subvenciones, o la concesión en nuevos servicios obligatorios debidos al consiguiente aumento de población; estas medidas de fusiones municipales incentivadas, supondrían, en definitiva, “que los municipios fusionados percibirán un aumento de la financiación en la medida en que los municipios de menor población recibirán menos financiación”.

En cuanto a la financiación, en la disposición adicional decimoquinta, las Comunidades Autónomas “asumirán la titularidad de las competencias que se prevén como propias del Municipio, relativas a participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y cooperar con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes, así como la conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, para lo que se contemplará el correspondiente traspaso de medios económicos, materiales y personales”. Esta medida podría conllevar la clara *externalización* de los servicios escolares relativos a limpieza y mantenimiento de los colegios (Jiménez Sánchez, 2014), como ya sucede con los comedores escolares y que tan nefastas consecuencias ha traído en los últimos años. Además, pensando en una posible fusión municipal, ¿dónde se instalarían esos *nuevos servicios obligatorios como consecuencia del aumento poblacional*? ¿qué sucedería con aquellos municipios de pequeño tamaño que ven marcharse su población ante la pérdida gradual de servicios?

Además y retomando todo lo expuesto, cabe preguntarse ¿la *muerte* de los pueblos es debida a los cierres de las escuelas?

Cuando se inicia el *proceso de modernización* en España, conllevando un desarrollo de la industria, para algunas zonas muy concretas, y el crecimiento de muchas ciudades extendido a partir de 1959 con la liberalización económica, se constata una intensa marcha de población del campo hacia las urbes en busca, para la mayoría de casos, de mejoras laborales y nuevas oportunidades; Se inicia entonces “uno de los cambios sociales, económicos y educativos más drásticos de la sociedad rural española en toda su historia, si no es el que más” (Hernández Díaz, 2000: 123). La agricultura perdió su relevancia como fuente de recursos financieros y de ese modo muchas escuelas que actuaban como centros intelectuales y de coordinación de la cultura y el trabajo social de los pueblos, se abandonaron. En este sentido es interesante detenerse brevemente en las cifras de carácter económico que muestran el tremendo descenso de la aportación al producto interior bruto (PIB) del país del sector agropecuario y su tasa

de generación de empleo (TGE) que pasa de un 46,4% (PIB) en 1901 con 66,7% (TGE) a un 22,6% (PIB) en 1960 con 41,7% (TGE), a un 9,7% (PIB) en 1975 con 23,4% (TGE), a un 3,5% (PIB) en 1995 con 9,8% (TGE).¹⁰ Es evidente el gran cambio que se produce para 1960 y los años sucesivos, el campo se abandonaba y ello supuso un franco retroceso para el progreso educativo de muchos de sus habitantes cuyos escolares pronto serían trasladados hacia nuevos centros agrupados, generalmente en las cabeceras comarcales.¹¹

La publicación de la LGE pretendió “la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas” (art.132,1) de ese modo, según el art. 59 “Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integra, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo quince, y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen” lo cual conllevó de forma mecánica el cierre de todos aquellos centros, generalmente unitarias e incompletas, que no llegasen a los 240 alumnos (30 por cada curso, de 1º a 8º) ubicando a sus alumnos en un nuevo tipo de centro, el Centro Comarcal, iniciado ya en el Decreto 193/1967 de 2 de febrero (Corchón, 2000: 23). Posteriormente, se promulgó el Real Decreto 1174/1983 sobre educación compensatoria que supuso una cierta mejora en recursos personales incentivando la continuidad del profesorado (art.2b), cuestión aún irresuelta, y materiales (obras y equipamientos) de la escuela rural y se consideró su organización, estructura y funcionamiento legal.

En nuestros días, a pesar de la todavía difícil situación de la escuela rural y del déficit de atención en las investigaciones sobre el tema, surgen algunos estudios que muestran sus ventajas y potencialidades pedagógicas así como su vinculación con las comunidades que pasan de ser simples acompañantes a desempeñar un papel activo en los rendimientos escolares (escuela abierta fomentando cada vez una mayor relación entre familias, escuela y comunidad) y en la convivencia de los centros (Bustos, 2011: 23). Según palabras de una antigua maestra del C.R.A. Alzabara en

10 Cifras obtenidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

11 Sobre las ventajas e inconvenientes de las concentraciones escolares atendiendo a aspectos instructivos, de infraestructuras, a profesorado, a factores sociales, económicos... puede verse un completo análisis en Corchón, 2000: 25-33.

Cuevas del Reylo (Fuente Álamo de Murcia, campo de Cartagena)

Te puedo decir que en el CRA la educación era individualizada porque yo me podía sentar con los niños a cosas que no entendían y explicárselas individualizadas y hacerles su material individualizado (...) éramos una piña en el CRA, los padres nos traían comida participaban en el carnaval, muy bien colaboraban mucho y se preocupaban mucho (06/2015).

Es indiscutible y un hecho asumido por los científicos de la educación, la importante relación que se establece entre familias, escuela y comunidad; así J. Epstein confiere especial atención a estos tres elementos al enunciar su teoría del solapamiento de las tres esferas y la necesidad de interconexión entre ellas. Núria Llevot y Olga Bernad refieren en un reciente estudio *la participación de las familias en la escuela* (2015) como “la necesidad de una intervención activa y también la de pertenencia a un grupo, colectivo” o comunidad, de modo que la participación “vincula al agente y al grupo en el cual participa”.

A lo largo del siglo XX, conforme van surgiendo escuelas o grupos escolares por los pueblos del campo de Cartagena, éstas van forjando su identidad a partir de “unos principios educativos que reafirmaban, ante cualquier otra consideración, la importancia de la educación vinculada al medio y a la naturaleza, el valor de la proximidad de las relaciones humanas y educativas y la función de la escuela como elemento estructurador y dinamizador de las pequeñas comunidades locales” (Mata, 2008: 12), y como espacios de reunión y contacto entre los miembros de la localidad.

En la escuela el niño aprehende y entiende el contexto donde vive, se apropia de la realidad que lo rodea. “El niño, interpreta el mundo por la ciudad o por el barrio donde vive, su espacio de referencia es el espacio local” (Dowbor, 2007). Si entendemos la comunidad como unidad social definida por el conjunto de personas que habitan en un territorio determinado y se relacionan y organizan en pro de intereses comunes, dotándose de servicios y normas y compartiendo unos recursos, una identidad cultural, y unos valores sociales, los llamados municipios del campo de Cartagena presentan claros rasgos comunitarios pues sus componentes articulan una pluralidad de relaciones para el acometimiento de las funciones de producción, de gobierno, de educación, de asistencia y de recreo (Orduna, 2003: 4).

Tal vez conviene aquí traer las palabras de un Georgescu-Roegen comprometido con las comunidades rurales, por supuesto sin “recurrir a

tópicos, ya idealistas del mundo rural donde el individuo se disuelve en un haz comunitario ineluctable, o (ir-) racionalistas a ultranza donde lo común, lo colectivo, es sinónimo de involución o tradicionalismo anacrónico” (Carrillo, 2014: p. 137), para Roegen,

La vida de la comunidad rural está dominada por un fuerte sentimiento de unidad, expresada en una tradición oral que varía de un caso a otro y que en algunos aspectos es muy específica, mientras en otros resulta muy vaga. A pesar de esta unidad, la comunidad rural no es una asociación indiferenciada de personas en cuyo seno el individuo pierda sentido de su propio valor y no alimente ambiciones de afirmación personal. (Georgescu-Roegen, N. (1976: p. 240), citado en Carrillo, 2014)

Si consideramos el desarrollo local como “una voluntad común, expresada en una cultura del desarrollo, de mejorar la vida cotidiana” (Melo, 1998) de la comunidad “llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida” (Quintana, 1988), se puede afirmar que la escuela y los actores que la habitan desempeñan una crucial labor en este sentido. En palabras de Salanova “la escuela rural debe, ante todo, lograr que el alumno se sienta solidario con el pueblo en que vive, debe ser el motor que impulse la evolución de los pueblos a quienes se destina, hacia su dignidad, su libertad y su cultura” (1983: 32).

Así, en la actualidad los nuevos estudios sobre escuela rural se han centrado en este aspecto de estrecha relación comunidad-escuela destacando el papel fundamental desarrollado por los centros educativos como motor de cambio de tendencia en las sociedades rurales. Los tipos de centros, las agrupaciones y organización de las aulas, las actividades desarrolladas, y el mayor contacto con el medio natural son aspectos que potencian la adquisición de conocimientos y que ahora, en tendencia inversa, son mostrados en las aulas urbanas como ejemplos donde el aprendizaje se convierte realmente en significativo. En este sentido, se produce una revalorización de la escuela rural evidenciada en el ámbito científico académico donde se hace necesario un estudio profundo y una revisión sobre la escuela rural en la Región de Murcia que ponga de relieve el estado actual de la misma y su configuración a lo largo de las diferentes etapas históricas. Estudio que en la actualidad se manifiesta mucho más perentorio en tanto que la escuela como ya se ha anotado, comienza a ser contemplada como un mecanismo básico del desarrollo local de las comunidades.

La educación es el arma definitiva que abre las posibilidades desconocidas e imposibles de conocer para toda la humanidad. Pero la educación no se halla en los márgenes del sistema mundial, sino en su mismo centro. Lo que nos conduce a una última reflexión. La educación emancipadora que pensara Marx es hoy tan válida como en la sociedad burguesa desde la que él escribió. Sus críticas fueron dirigidas, a partir de un conocimiento profundo del sistema capitalista, hacia un modelo excluyente de educación universal. Cuando al finalizar el siglo XX las esperanzas de este modelo universal cristalizaron, al menos en gran parte del mundo, a inicios del siglo XXI las fuerzas inestables y siempre perturbadoras de los mercados exigen deprimir las inversiones destinadas a educación, privatizar lo común, lo público. Temores de que el futuro sea más distópico no son escasos entre gran parte de la población mundial que ve cómo sus esperanzas depositadas en sus hijos se truncan o podrían truncarse en cualquier momento.

Referencias bibliográficas

- Amiguiño, A. (2011), "La Escuela en el medio rural: educación y desarrollo local", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, n°2, pp. 25-37.
- Ballesteros, A. (1922), "La escuela rural en España", *Revista de Pedagogía*, pp. 246-253.
- Ballesteros, A. (1924), "El maestro rural", *Revista de Pedagogía*, pp. 3-8.
- Berger, J. (2006), *Puerca Tierra*, Madrid, Alfaguara.
- Bustos, A. (2011), *La Escuela Rural*, Granada, Mágina.
- Bustos, A. (2011b), "Investigación y Escuela Rural ¿Irreconciliables?" en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, n°2, pp. 155-169.
- Bustos, A. (2011c), "Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria", *REIFOP*, 14 (2), enlace web: <http://www.aufop.com>, consultado en fecha 31-03-2015.
- Canário, R. (2008), "Escola rural: de objecto social a objecto de estudo" *Educacao: Revista do Centro de Educacao, UFSM*, vol. 33, n°1, pp.33-44.
- Carmena, G. y Regidor, J. (1981), "La política educativa y la escuela rural" en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 79, Barcelona.
- Carrillo García, G. (2014), *Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario en Ecuador. Trayectorias Históricas de los Pequeños Agricultores en la Economía Global*, Madrid, Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medioambiente.
- Corchón, E. (2000), *La Escuela Rural: Pasado, Presente y Perspectivas de Futuro*, Barcelona, Oikos-tau.
- Dowbor, L. (2007), "Educacao e apropriacao da realidade local", *Estudos Avancados*, vol. 21, n°60, pp. 75-90.
- Feu i Gelis, J. (2004), "La escuela rural en España: apuntes sobre las

- potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma", *Revista Digitale Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, vol. 3.
- <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>, consultado 03-05-2013.
- García, E. (1923), "Sobre la escuela rural" en *Revista de Pedagogía*, pp. 288-292.
- Giner de los Ríos, F. (1933), *Educación y Enseñanza*, Madrid, Espasa Calpe.
- Hernández Díaz, J.M. (2000), "La escuela rural en la España del siglo XX", *Revista de Educación*, número extraordinario.
- Hobsbawm, E. (1995), *Historia del Siglo XX*, Barcelona, Crítica.
- Jiménez Sánchez, Jesús (2014), "Escuela rural: ¡aquí no se acaba nunca!" *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 451, diciembre, pp. 70-73.
- López Oliver, M. (2011), "Modelos organizativos en la escuela rural de la región de Murcia, I Congreso Estatal *La Educación en el Medio Rural*, abril.
- Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (eds.) (2008), *Escuela Rural y Sociedad*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llevot, N. y Bernad O. (2015), "La participación de las familias en la escuela: factores clave" en *Revista de la Asociación Española de Sociología de la Educación*, vol. 8. nº1, pp. 57-70.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2002), "Claves para la calidad de los centros educativos rurales" en Lorenzo Delgado, M. et al. *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*, vol. II, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Maya, I. (2004), "Sentido de comunidad y potenciación comunitaria", *Apuntes de Psicología*, vol. 22 (2), pp. 187-211.
- Orduna, Gabriela (2003), "Desarrollo local, educación e identidad cultural", *ESE*, n.004, <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8408/1/Estudios%20Ee.pdf> consultado el 15/07/2014.
- Quílez Serrano y Vázquez Recio, R. (2012), "Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 59/2, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Quintana Cabanas, J.M. (1980), *Sociología de la Educación. La Enseñanza Como Sistema Social* (2ª ed.), Barcelona, Editorial hispano europea.
- Razeto, L. (1990), "Educación popular y desarrollo local", en J. Osorio, *Educación de Adultos y Democracia* (pp.105-119), Madrid, Popular.
- Santamaría, R. (1996), *La Escuela Rural Entre 1970 y 1990. Zona del Río Villahermosa, Castellón*, Tesis doctoral.
- Santamaría, R. (2012), "Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica, 1972-2012", *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17.
- Sanz Fernández, F. (2000), "Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural", en *Revista de Educación*, nº 322.
- Solano Lucas, J.C. (2008), "La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas", en Hernández Pedreño, *Exclusión Social y Desigualdad*, Universidad de Murcia.

Capítulo 8

De la cuna al pupitre: crianza, apego y educación infantil

From the cradle to the school desk: upbringing, attachment and early childhood education

Daniel Gabaldón Estevan

Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València (Daniel.Gabaldon@uv.es)

Kadri Täht

Institute of International and Social Studies, Tallinn University (kadri.taht@tlu.ee)

Arantxa Grau Muñoz

Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València (Arantxa.Grau@uv.es)

Resumen

La concepción que las familias tienen sobre lo que es mejor para sus hijos no responde a un único patrón, y en el caso español se han significado dos autores como referentes visibles de dos maneras antagónicas de entender la crianza en función de su rechazo (Eduard Estivill) o aceptación (Carlos González) de la teoría del apego desarrollada por John Bowlby. En este trabajo presentamos una manera novedosa de abordar la relación entre la crianza desarrollada en el seno familiar, y las demandas educativas que plantean las familias a la hora de elegir centro de educación infantil, a través de un cuestionario ad-hoc, del proyecto “Modelos Parentales y Demandas Educativas”, 2012-2013, en el que se recogen ítems tanto referentes a las prácticas de crianza como a las demandas educativas.

Los resultados de la investigación nos confirman la variabilidad existente en cuanto a cuidado y crianza desde el ámbito familiar. Junto a familias que practican colecho y proveen lactancias en mayor o menor medida prolongadas, hayamos también familias que no han practicado estas opciones de crianza. Otras diferencias entre las prácticas de crianza se refieren al recurso a los permisos parentales, la acomodación de la descendencia en habitaciones diferentes a la de los progenitores, o la edad a la que inician su institucionalización educativa. El estudio nos permite también observar la relación entre las prácticas de crianza de las familias encuestadas y sus demandas educativas.

Palabras clave: breeding, attachment, early childhood education, school choice.

Introducción

La importancia de la familia y de la escuela, así como las relaciones que se establecen entre ambas, son determinantes en el bienestar y desarrollo de nuestras/os menores (Vila, 1995). Entre las funciones de la familia y escuela se encuentran proteger, educar y socializar, en consecuencia ambas instituciones interaccionan a lo largo de todo el desarrollo infantil aunque predominan de diferente forma en determinados momentos de su desarrollo. Desarrollo que no trata solamente de garantizar su supervivencia física, sino también de fomentar y promover su desarrollo a nivel psicomotor, emocional, cognitivo y social. De cara a este objetivo es indispensable aportar a los hijos afecto y apoyo sin los cuales dicho desarrollo no será adecuado (Bowlby, [1988] 2005) y es por tanto necesario también que ese objetivo se mantenga por cuidadoras/es y profesorado de educación infantil.

Así, una función fundamental en esta etapa, tanto en la familia como en los centros educativos infantiles consiste en aportar a niñas y niños la estimulación que les permita relacionarse adecuadamente con su entorno físico y social y responder así a las demandas del medio. Esta estimulación es necesaria para tener un efecto positivo “a corto plazo en el desarrollo y funcionamiento cognitivos y a largo plazo en la adaptación escolar y social de los niños” (Ancheta, 2011, pp.138). Es decir, proporcionar en estos primeros años, sus hábitos y rutinas y tener una gran presencia en el juego. Por ello, es previsible que las madres y padres busquen proporcionar a hijas e hijos un ambiente que éstos puedan percibir como seguro y estable.

No obstante, la concepción que las familias tienen sobre lo que es mejor para sus hijos no responde a un único patrón, y en el caso español se han significado dos autores como referentes visibles de dos maneras antagónicas de entender la crianza en función de su rechazo (Eduard Estivill) o aceptación (Carlos González) de la teoría del apego desarrollada por John Bowlby.

En la literatura encontramos diversos que autores se han interesado por conocer qué saben los padres de sobre crianza (Bornstein y Júnior, 2005); por describir las prácticas parentales realizando tipologías en cuanto a los estilos de apego (de Cock y Shevlin, 2014) o en cuanto a nivel socioeconómico de las familias (Dermott y Pomati, 2015); mientras que otros autores se han interesado por la relación entre tiempo y tipo de actividades dedicadas al cuidado y su efecto en el rendimiento

académico de hijas e hijos (Thomsen, 2015; Kluczniok, Lehl, Kuger y Rossbach, 2013). No obstante, no encontramos literatura que trate de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación: si podemos establecer un vínculo entre la manera en la que las familias deciden criar a su prole y lo que esperan de la institución escolar, al menos durante los primeros años de escolarización.

Para dar respuesta a esta pregunta, en lo que sigue el trabajo se divide en una segunda sección de metodología en la que presentamos brevemente el estudio del que extraemos los datos. Una tercera en la que presentamos los resultados obtenidos, y una cuarta en la que discutimos los resultados obtenidos, las limitaciones del estudio y nos planteamos futuras líneas de investigación.

Metodología

En este trabajo presentamos una manera novedosa de abordar la relación entre la crianza desarrollada en el seno familiar, y las demandas educativas que plantean las familias a la hora de elegir centro de educación infantil, a través de un cuestionario ad-hoc, del proyecto precompetitivo “Modelos Parentales y Demandas Educativas”, 2012-2013, (UV-INV- PRECOMP12-80709) financiado por la Universitat de València, en el que se recogen ítems tanto referentes a las prácticas de crianza como a las demandas educativas. Los participantes en el estudio son madres y padres de menores escolarizados de entre 0 y 3 años de edad. Para acceder a los participantes contamos con la colaboración e intermediación de diecisiete Centros de Educación Infantil de la ciudad de Valencia. Nuestra intención no era tanto la obtención de una muestra probabilística, dadas las limitaciones presupuestarias del proyecto, sino el acceso a un conjunto lo más heterogéneo posible de madres y padres para lo que contamos con 253 cuestionarios de los 17 centros mencionados, repartidos por diferentes áreas de la ciudad.

La primera sección del cuestionario pregunta sobre prácticas de crianza tales como realización y duración en su caso de lactancia y co-lecho, edad de inicio de la escolarización, recurso a permisos parentales, etc., a fin de perfilar las decisiones parentales y la importancia del apego en el seno familiar, y que pudiera afectar las demandas sobre educación y cuidado que demandan las familias a los centros. Cierra ésta sección una pregunta abierta en la que se les solicita nos indicaran

qué libro sobre crianza recomendarían y que aporta información valiosa sobre su posicionamiento.

El segundo bloque analizado en este trabajo incluye una batería de preguntas sobre cómo fue, y en base a qué criterios se produjo, la elección del centro de educación infantil elegido, la importancia de las características del centro en el momento de realizar la elección de centro y la importancia de esas mismas características para su satisfacción con el centro en el momento de realizar el cuestionario. Estas características cubren aspectos tales como la pedagogía o proyecto educativo del centro; el calendario en el que da servicio el centro; el horario en el que da servicio el centro; la lengua vehicular del centro; la oferta de varios niveles educativos; el convenio de acceso a otro centro; servicio de comedor; servicio de autobús; capacitación en música; idiomas extranjeros; informática; la escuela de padres; la escuela de verano; el uniforme; instalaciones del centro o las tarifas.

Resultados

La crianza

El análisis de la primera parte de los 253 cuestionarios analizados se refiere a las prácticas de crianza llevadas a cabo por las familias encuestadas. Dado que el cuestionario preguntaba por la duración de tales prácticas, caso de haberlas, con cada una/o de las hijas e hijos, las respuestas se refieren a un total de 356 niñas y niños.

Como puede verse en la figura 8.1, tres de cada cuatro niñas y niños fueron amamantados, y la duración media del amamantamiento fue de algo más de ocho meses y medio. En cuanto a la práctica del co-lecho, algo menos de una de cada tres niñas y niños realizaron esta práctica de crianza, si bien aquellas familias que lo practican tienden a prolongar esta práctica sobre los catorce meses. Por otro lado, casi el 86% por ciento de las y los menores dormía en una habitación diferente en el momento de realizar la encuesta, habiendo permanecido en la habitación de los padres, de media, casi nueve meses y medio. Por último, en cuanto a la media de escolarización, algo más del 96% de las niñas y niños estaban ya escolarizados, siendo la media de edad de inicio de la escolarización casi los 15 meses de edad.

La figura 8.2 muestra el dispar recurso y duración de las bajas y permisos parentales por parte de los progenitores. Casi cuatro

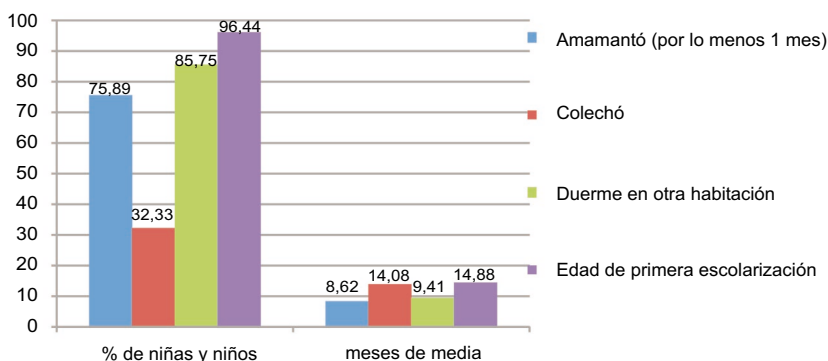


Figura 8.1 Prácticas de crianza reportadas por las familias para cada hija/o

Fuente: Elaboración propia.

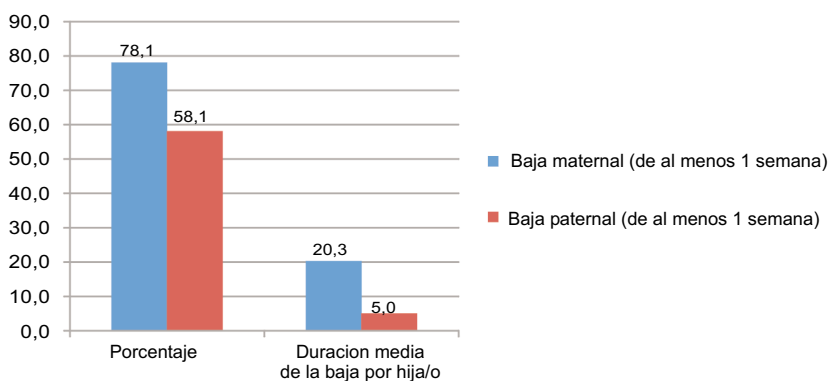


Figura 8.2 Bajas y permisos parentales por cada hija/o

Fuente: Elaboración propia.

quintas partes de las madres reportan haber disfrutado una baja maternal o permiso para el cuidado de la/el recién nacida/o, de una duración media de 20 semanas, lo que por otro lado se ajusta a la una baja maternal de 16 semanas con 4 más por acumulación de lactancia, práctica bastante extendida para evitar una reincorporación laboral temprana.

Por su parte, tres quintas partes de los padres recurren a la baja paterna o permiso, y este es de cinco semanas de media, significativamente

Tabla 8.1 Análisis clúster de prácticas de crianza: clúster

	Clúster		
	Apego	Trabajo	Hogar
Amamantó (meses)	14,81	6,29	5,41
Colechó (meses)	25,04	2,36	1,94
Habitación propia (meses)	14,38	7,15	7,65
Escolarización (meses)	15,99	13,83	13,99
Permiso madre (semanas)	14,71	3,19	24,04
Permiso padre (semanas)	3,30	4,49	1,75

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.2 Análisis clúster de prácticas de crianza: frecuencias

	Frecuencia	Porcentaje
Apego	34	13,5
Trabajo	77	30,7
Hogar	140	55,8
Total	251	100,00

Fuente: Elaboración propia.

más corto que el de las madres, si bien mayor que lo estipulado por la legislación actual que reserva a los padres un permiso de entre 13 y 15 días.

Las tablas 8.1 y 8.2 nos muestran los resultados del análisis clúster para las prácticas de crianza ésta vez referidas a las familias, de tal modo que cuando reportaban tener más de una hija/o se ha calculado la media. El análisis clúster diferencia tres modelos de crianza que hemos denominado: apego, trabajo y hogar.

El modelo apego, es el menos numeroso, representa el 13,5% de los casos, y se caracteriza por una lactancia o amamantamiento prolongado, de casi 15 meses de media; la práctica del colecho, por encima de los dos años de media; y el retraso de la edad en la que pasan a ocupar un dormitorio diferente al de los progenitores, con casi 15 meses de media de edad. En cuanto a edad de la primera escolarización también es el grupo que la presenta más retrasada, con prácticamente 16 meses de edad. Por último, en cuanto a los permisos parentales, este grupo se sitúa en una posición intermedia, con una media de

permiso materno un par de semanas inferior a las 16 semanas oficiales, y un permiso paterno ligeramente superior a las dos semanas establecidas.

Los modelos de trabajo (30%) y hogar (50%), se caracteriza por presentar unas pautas de crianza más limitadas en cuanto a variedad y duración, así amamantaron de media 6,3 y 5,4 meses respectivamente; practicaron colecho de media 2,4 y 2 semanas respectivamente, y sus hijas/os pasaron a ocupar un dormitorio diferente al de los progenitores mucho antes, a poco después de cumplidos los siete meses de media. Difieren notablemente no obstante, en lo referente a los permisos: el modelo trabajo se caracteriza por una duración mínima del permiso materno, de apenas 3,2 semanas, mientras que el paterno es de 4,5 semanas, los más corto y largo de media respectivamente. De manera inversa, el modelo hogar presenta el permiso materno más prolongado de los tres modelos, con 24 semanas de duración media, mientras que el paterno es el más breve, 1'8 semanas.

Los referentes

El análisis de la literatura sobre crianza que los encuestados recomiendan es una manera de aproximarnos a los referentes que las y los progenitores reconocen como relevantes. Sin entrar en si la literatura señalada es determinante de o si es determinada por el modelo de crianza, en esta sección presentamos brevemente cuales han sido las obras y autores reseñados por cada uno de los tres modelos de crianza arriba reseñados.

En el modelo de apego, las obras más reseñadas son las del ya reseñando pediatra Carlos González, precursor de la teoría de apego en España, a quien se menciona en 17 ocasiones, y por doce de las veintinueve personas que contestaron. Destaca en especial su libro "Besame mucho" (11 veces) pero también "Un regalo para toda la vida" o "Mi niño no me come". Junto a él, y también aparecen otras obras reconocidas entre los defensores de la crianza con apego tales como Rosa Jové y su libro "Dormir sin lágrimas", o Laura Gutman, o "Amar sin miedo a malcriar" de Yolanda González. Por el contrario, apenas aparecen referencias a literatura que se sitúa en las antípodas de la teoría del apego desarrollada por Bowlby. Así aparece mencionado solo en dos ocasiones el libro "Duermete niño" de Eduard Estivill, y una "Portarse bien" de Stephen Garber.

El modelo de trabajo, de 38 madres y padres que recomiendan algún libro, solo 10 son de Carlos González, especialmente reseñado es el de "Un regalo para toda la vida". En este grupo se valora más el trabajo "Duermete niño" de Eduard Estivill con 7 citas, pero especialmente destacan libros de apariencia más técnica como "Nutribén", "Educar con sentido común", "Qué esperar cuando estás esperando", "Todo un mundo de sensaciones y los que le siguen" Editorial Pirámide; "El secreto de tener bebés tranquilos y felices", "Guías de pediatras", "Los cuentos de Mireia Canals y Mar Cerdà" Editorial Salvatella, o "Consultamos con el pediatra". Otros más relacionados con la relación paterno-filial como "Querer a todos por igual: guía práctica para educar a dos o más hijos" de Nancy Samalin, "El ABC de los padres", "Padres brillantes, maestros fascinantes" o "Ser padre y no morir en el intento", "Como hablar para que tus hijos te escuchen y como escuchar para que tus hijos te hablen". Y algunos más de tipo conductual tipo "supernanny", "Portarse bien" o "Con el cariño no basta".

En el modelo hogar recomiendan a Carlos González 19 de los 62 que responden, especialmente los libros "Bésame mucho" y "Un regalo para toda la vida" o su compilación "Comer, amar, mamar". De Rosa Jové recomiendan "La crianza feliz" y "Cariño y teta" además de "Dormir sin lágrimas". Citan a Eduard Estivill 15 madres y padres, añadiendo a "Duérmete niño" sus libros "¡A dormir!" y "Método Estivill para comer". Completan esta lista una amplia selección de otros títulos tales como: "¿Qué esperar en el primer año?", "Amar sin miedo a malcriar" de Yolanda González, "Lo que hacen las madres" de Naomi Stadlen, "Buddhism for mothers: a calm approach to caring for yourself and your children" de Sarah Maphthali, "La ciudad de los niños" y "Cuando los niños dicen basta" de Tonucci, "100 promesas para mi bebé", "Aprender a educar sin gritos, amenazas y castigos", "Aprendiendo a enseñar", "Saber decir no", "Colección todo un mundo de sensaciones; ... de sorpresas; ...de sonrisas; ...por descubrir; ...de emociones" Edt. Pirámide, "Cuidados del bebé, mitos y errores" de Isidro Vitoria, "Como conseguir que tus hijos te escuchen", "Y ahora porque llora", "Ya eres mamá", "El cuidado del bebé, Semana a Semana" de A. Macronochie, "El secreto de tener bebés tranquilos y felices" de Tracy Hogg, "Embarazada" Kaz Cooke, "Embarazo y lactancia", "Enciclopedia del bebé" de Larousse, "Guía práctica de la embarazada" de Ediciones Medici, "Pórtate bien" de

M^a Luisa Ferrerós, “Libros supernany”, “Psicología infantil / Gestald”, “Qué esperar cuando estás esperando”.

Esta enumeración de los títulos recomendados pone de manifiesto varias cuestiones: adquieren una posición central en el sistema de referencias las obras de autores clave como Carlos González, Eduard Estivill, o Rosa Jové. Mayor homogeneidad en el grupo apego, el más pequeño y quizá con referentes más claros, que contrasta con la mayor heterogeneidad en los otros dos grupos.

La elección de centro escolar

Como hemos dicho más arriba, el segundo bloque analizado en este trabajo incluye una batería de preguntas sobre cómo fue, y en base a qué criterios se produjo, la elección del centro de educación infantil elegido, la importancia de las características del centro en el momento de realizar la elección de centro y la importancia de esas mismas características para su satisfacción con el centro en el momento de realizar el cuestionario. La diferente valoración que las/os encuestadas/os dieron cuando se les preguntó por “Importancia de las siguientes cuestiones¹ en el momento de la elección del centro y en el momento actual”, más concretamente se les solicitaba que valoraran su “relevancia durante el proceso de elección del centro” y “relevancia para su satisfacción en el momento actual”. De su análisis resultaron tres factores un primer factor que agrupa la informática, los idiomas extranjeros, el convenio de acceso a otro centro, el uniforme, o la oferta otros niveles en el mismo centro, y que hemos denominamos “distinción” porque entendemos que mayoritariamente se asocian con estrategias de diferenciación de la educación. Un segundo factor que engloba las cuestiones relativas al calendario y el horario en que presta servicio el centro, así como los servicios de comedor y de escuela de verano, que entendemos se refieren más aquellas cuestiones más relacionadas con la conciliación y el corto plazo, por eso lo hemos denominado “inmediatez”.

1 Los ítems a valorar en una escala de 1 a 5, siendo 1 Nada importante, 2 Poco importante, 3 Algo importante, 4 Bastante importante y 5 Muy importante, fueron: Pedagogía/proyecto educativo del centro, calendario en el que da servicio el centro, horario en el que da servicio el centro, lengua vehicular del centro, oferta de varios niveles educativos, convenio de acceso a otro centro, servicio de comedor, servicio de autobús, capacitación en música, idiomas extranjeros, informática, escuela de padres, escuela de verano, otras actividades, uniforme, instalaciones del centro, tarifas.

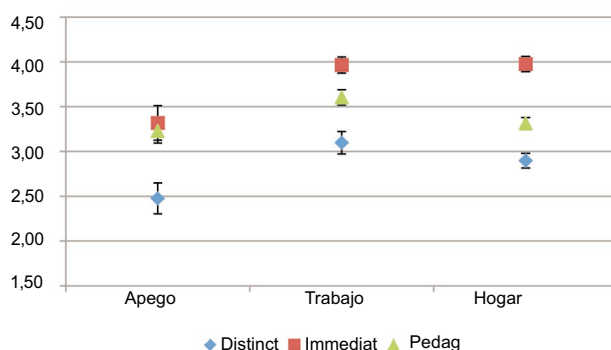


Figura 8.3 Modelos de crianza y permisos parentales por cada hija/o

Fuente: Elaboración propia.

Y por último un tercer factor denominado “pedagogía” y que engloba las cuestiones relativas a la pedagogía/proyecto educativo, lengua vehicular, capacitación en música o la escuela de padres.

La figura 8.3 muestra la relación entre los tres factores indicados y los tres modelos obtenidos en el análisis de clúster. Destaca en primer lugar que factor inmediatez es el más valorado en cualquiera de los tres modelos, siendo el de distinción el que menos. En general, y aunque el orden de prelación se mantiene entre los modelos, las puntuaciones son diferenciadas para cada uno de ellos, destacando la menor valoración que se da entre aquellos individuos del modelo apego a cualquiera de los tres factores.

Discusión

En este trabajo se han presentado los resultados preliminares de la explotación de un cuestionario ad-hoc que investiga sobre los modelos de crianza y la elección de Centro de Educación Infantil.

De la primera parte del análisis destaca las diferencias halladas en torno a los modelos de crianza. En particular la lactancia, teniendo en cuenta que tres cuartas partes de las madres respetan los seis meses de lactancia, periodo marcado como de lactancia exclusiva por la Asociación Española de Pediatría, pero se sitúan muy por debajo de los dos años recomendados por la Organización Mundial de la Salud,

incluso el modelo qué más lo alarga lo hace de media hasta los 14 meses. Por su parte el colecho es todavía una opción minoritaria pero muy concentrada en el modelo apego. Otras cuestiones como el pas a una habitación diferente a la de los padres, la edad de inicio de la escolarización, o el recurso a los permisos parentales son cuestiones que diferencian unos modelos de otros. El análisis de las referencias recomendadas por las/os propias/os encuestadas/os da consistencia, si quiera de manera tentativa, a falta de un análisis más detallado de las obras citadas.

La última parte del estudio (figura 3) mostraba la relación entre los tres factores indicados y los tres modelos obtenidos en del análisis de clúster. El que la menor valoración se da entre aquellos individuos del modelo apego a cualquiera de los tres factores, quizá debido a que la escolarización temprana (anterior a los 6 años) se aleje de su modelo “ideal” de crianza con apego. Otra posible explicación vendría a apuntar que existe poca variabilidad y poco ajuste a las expectativas debido a las limitaciones de una oferta variada desde los centros, a que al primar la proximidad al centro se reste importancia a otras características, o quizá a que el acceso a centros de educación infantil muy singulares pueda ser muy gravoso y por ende inaccesible a muchas de las familias de la muestra.

En definitiva, y a falta de ampliar y refinar los análisis aquí planteados, las evidencias reunidas parecen apuntar a una diferenciación de las prácticas de crianza conforme a los modelos identificados, y a una relación entre éstos y la valoración de la oferta educativa de los Centros de Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- Ancheta Arrabal, A. (2011), *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y la Atención a la Primera Infancia*, Valencia, Tirant.
- Bornstein, M. H., y Júnior, R. D. C. R. (2005), “Parenting knowledge: Similarities and differences in Brazilian mothers and fathers”, *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), pp. 5-12.
- Bowlby, J. (2005), *A Secure Base*, Routledge, Cronwall, GB.
- De Cock, T. P., & Shevlin, M. (2014), *Parental Bonding*, Sage Open, 4(3), Doi: 2158244014547325.
- Dermott, E., & Pomati, M. (2015), “‘Good’ Parenting Practices: How Important are Poverty, Education and Time Pressure?”, *Sociology*, DOI: 0038038514560260.

- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. G. (2013), "Quality of the home learning environment during preschool age-Domains and contextual conditions", *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), pp. 420-438.
- Thomsen, M. K. (2015), "Parental time investments in children Evidence from Denmark", *Acta Sociologica*, DOI: 0001699315572159.
- Vila, I. (1995), "Familia y escuela: dos contextos y un solo niño", *Aula de Innovación Educativa*, 4(45), pp. 72-76.

Capítulo 9

Aprender sem idade

Luísa Maria Serrano de Carvalho

Instituto Politécnico de Portalegre (luisacarvalho80@gmail.com)

Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira

Instituto Politécnico de Portalegre

Abstract

The aging population is assumed as an ever more pressing reality in our country, pointing the statistics for an accentuated of this phenomenon in the next years.

Aging does not present itself, however, as a synonym for inactivity, worthlessness or total capacity loss, so, recognizing that education is permanent, that learning takes place lifelong, education can be a surplus value for the elderly, encouraging the construction of new goals and projects of life.

The Senior Universities emerge in this context as an educational and social response, through which it promotes the integration and stay of older people in social structures and contributes to your well-being, through the promotion of learning activities, leisure and conviviality.

With a study realized with individuals that attend the Senior University of Elvas it was intended to analyze the role of senior universities in the daily lives of the elderly, precisely based on an analysis of the experiences, perceptions and expectations of individuals.

The results suggest a strong impact of the senior university in the daily lives of the elderly, with special emphasis on its training/educational component. Despite a social dimension, of leisure and recreation, the results emphasize the component of lifelong learning as a point of starting and arrive for the individuals that attend the institution.

Breve enquadramento teórico

Envelhecimento populacional: alguns dados estatísticos

O envelhecimento demográfico tem vindo a aumentar em todo o mundo, nomeadamente em Portugal. Os progressos científicos ligados à

medicina, a melhoria nos cuidados de higiene e de nutrição, a urbanização, são fatores que contribuem para que se viva durante mais tempo.

De um regime demográfico caracterizado por elevadas taxas de natalidade e mortalidade (esperança média de vida reduzida e população jovem), as sociedades ocidentais passaram, progressivamente, a um novo regime demográfico, no qual o peso da população idosa é cada vez mais importante (em termos absolutos e relativos).

Mas, quando se fala de envelhecimento demográfico, não se pode ter apenas em conta, o aumento do número de idosos. Em demografia são considerados dois tipos de envelhecimento: “o envelhecimento na base” da pirâmide de idades e que ocorre quando o número de jovens começa a diminuir e “o envelhecimento no topo”, que acontece quando aumenta o peso das pessoas de idade avançada. Os dois tipos de envelhecimento estão relacionados, uma vez que se ocorre a diminuição do número de jovens, os outros grupos etários aumentam progressivamente a sua importância (Nazareth, 2009; Costa, 2014).

Neste sentido, assiste-se a um fenómeno de duplo envelhecimento. A uma drástica redução na natalidade (envelhecimento na base) junta-se um aumento da esperança média de vida (envelhecimento no topo), “transformando-se o topo (velhice) em base (até agora ocupada pela infância e juventude)” (Oliveira, 2008: 15). O equilíbrio entre os grupos etários modificou-se, exigindo, das sociedades, novas respostas para a dinâmica populacional.

Mais surpreendente é ainda verificar, que o fenómeno do envelhecimento é mundial: não se confina aos países ocidentais, mas abrange igualmente países designados como em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Mesmo “os países mais populosos da Terra, a China e a Índia, com o controlo drástico da natalidade, particularmente na primeira, as gerações novas estão a diminuir a olhos vistos” (Oliveira, 2008: 18).

Segundo dados do Eurostat (Giannakouri, 2008), o número de pessoas com 80 ou mais anos será, notoriamente o que mais aumentará, pois espera-se que triplique entre 2008 e 2060, passando de 21,8 milhões de pessoas 61,4 milhões de pessoas.

Em Portugal e, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), 2014, acentua-se o envelhecimento populacional com a proporção de jovens (população com menos de 15 anos) a recuar para 15% e a de idosos (população com 65 ou mais anos) a crescer para 19%

entre os Censos de 2001 e de 2011. Diminuiu a base da pirâmide, correspondente à população mais jovem, e alargou-se o topo, com o crescimento da população mais idosa.

Portugal perdeu população em todos os grupos etários (quinquenais) entre os 0-29 anos. A população entre os 30 e os 69 anos aumentou 9% e, para idades superiores a 69 anos, o crescimento foi de 26%. Em 2011, o índice de envelhecimento da população era de 128, o que significa que por cada 100 jovens existiam 128 idosos (102 em 2001). As Estimativas de População Residente dos últimos anos confirmam o duplo envelhecimento demográfico: aumento do número de idosos, diminuição do número de jovens e do número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (população em idade ativa). O índice de envelhecimento foi de 136 idosos por cada 100 jovens, em 2013 (INE, 2014).

No nosso país, e tendo em conta o exercício das Projeções de população residente 2012-2060, “o índice de renovação da população em idade ativa será aproximadamente 72 em 2060 e, face ao decréscimo da população em idade ativa, a par do aumento da população idosa, o índice de sustentabilidade potencial poderá diminuir de forma acentuada, passando para 149 pessoas em idade ativa por cada 100 idosos em 2060” (INE, 2014: 8).

A leitura mais imediata diz-nos que as pessoas em idade ativa terão de produzir mais, para efetivamente poderem dar resposta a este acréscimo de indivíduos, que usualmente são considerados como não produtivos.

Tendo em conta as alterações demográficas que temos vindo a referir, Nazareth (2009: 15) considera que se desenvolveu, na opinião pública, a ideia de que o envelhecimento demográfico “é uma espécie de nova calamidade que apareceu de um momento para o outro”. No entanto, estamos a falar de um fenómeno que se iniciou nos anos sessenta do século XX, se desenvolveu de forma inicialmente lenta, para depois se acentuar e acarretar desequilíbrios entre os grupos etários.

Nazareth (2009: 174) questiona: “o que significa, na realidade, ser velho em pleno século XXI? Ter mais de 65 anos?”. Este autor critica aquilo que chama “produção de velhos” com mais de 65 anos, sublinhando que se trata de uma divisão arbitrária e pouco condizente com a realidade. Segundo o autor, é urgente uma profunda mudança nas mentalidades e antevê que a problemática dos idosos passe pela extinção do conceito de terceira idade. Esta proposta de mudança passa por

contestar a visão negativa prevalecente acerca do envelhecimento e por, em contrapartida, acentuar as enormes potencialidades das pessoas mais velhas.

Do envelhecimento bem-sucedido ao balanço entre os ganhos e as perdas

O envelhecimento bem-sucedido tem como objetivo proporcionar qualidade de vida à pessoa idosa. Um bom nível de saúde, associado à manutenção de boas capacidades físicas e mentais, permite ao idoso continuar a traçar e a alcançar objetivos pré-definidos.

Baltes e Baltes (1990) referem a importância do envelhecimento saudável, defendendo que o uso da expressão envelhecimento bem-sucedido obriga a uma reanálise da natureza da velhice e da imagem que fazemos habitualmente dela. Os autores avançam com uma teoria sobre o envelhecimento bem-sucedido e enunciam um padrão de estratégias potencialmente favoráveis para preservar um estilo de vida saudável, para a manutenção de uma visão otimista da vida, para a prevenção da atribuição de determinadas perdas de capacidades a fatores externos, proporcionando, pelo contrário, intensidade ao processo de envelhecimento.

No entanto, os autores observam que, apesar de todas as estratégias positivas, existem sempre perdas no processo de envelhecimento: “por definição, o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida e o envelhecimento não podem ser apenas um ‘jogo para ganhar’. Em termos de critérios absolutos de capacidade funcional, é inevitável que ocorram perdas” (Baltes e Baltes, 1990: 20). As justificações apontadas pelos autores para estas perdas assentam num incremento de patologias associadas ao avançar da idade e na progressiva redução da capacidade adaptativa do indivíduo.

Um estudo feito por Heckhausen, Dixon e Baltes (1989) com cerca de 100 indivíduos alemães (homens e mulheres), com idades compreendidas entre os 20 e os 85 anos, procurou verificar qual a relação entre as crenças e os comportamentos acerca do envelhecimento. Os indivíduos foram questionados acerca das mudanças de natureza física e psicológica e acerca da capacidade para aceitar essas mudanças. O estudo revelou que as perdas vão ganhando terreno, progressivamente, em relação aos ganhos.

O modelo SOC (Seleção/Otimização/Compensação) de Baltes e Baltes (1990) propõe algumas estratégias que podem favorecer o

envelhecimento saudável, tendo como base o estudo anteriormente mencionado. Para os autores, o desenvolvimento e o envelhecimento bem-sucedidos baseiam-se em seleção de metas, otimização dos meios para atingir essas metas e busca de compensações quando os meios disponíveis para atingir as metas estiverem ausentes. As estratégias em questão procuram abrir caminhos mais adequados para o bem-estar mesmo na presença de perdas biológicas, cognitivas e sociais resultantes do envelhecimento. A conjugação de condições histórico-culturais, nomeadamente, os apoios sociais, médicos, tecnológicos, comunitários e de política social, associada à resiliência individual dão o mote para a promoção de um envelhecimento bem-sucedido (Baltes, 1987; 1997).

Conceito de envelhecimento ativo

O envelhecimento é um processo irreversível e inevitável, que implica uma regressão das capacidades físicas, cognitivas, psicológicas e sociais do ser humano. Apesar de fazer parte da evolução natural do ciclo de vida da pessoa, afeta negativamente a funcionalidade bio-psico-social e cultural dos idosos, e neste sentido, poderá implicar limitações na sua qualidade de vida. (Carbonell *et al.*, 2009)

Nos anos 90 foi adotado, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o conceito de “Envelhecimento Ativo”. Este conceito visa incluir as questões do envelhecimento na esfera social, realçando a importância de adotar uma perspetiva de envelhecimento saudável.

O envelhecimento ativo deverá representar uma oportunidade de saúde, participação e segurança, tendo como meta a melhoria de qualidade de vida do idoso, na medida em que as pessoas envelhecem como membros de uma sociedade. Para a OMS (World Health Organization — Who, 2002: 12), “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança visa melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem”.

Envelhecer ativamente, mesmo depois da reforma, significa, sobretudo, excluir e combater o sentimento de se ser inútil. Ainda que os indivíduos sejam reformados por doença ou vivam com alguma necessidade especial, juntamente com os seus familiares, companheiros e comunidades, ampliam os seus horizontes e incrementam o seu bem-estar físico, mental e social. A própria sociedade deve encarar esta etapa da vida de forma consciente, proporcionando qualidade de vida ao idoso, e

promovendo uma velhice não só isenta de riscos, mas também plena de oportunidades. Isto significa uma comunidade com acesso facilitado aos cuidados de saúde, promotora de um estilo de vida adequado à terceira idade, onde se cultive o exercício físico regular, a alimentação adequada às necessidades e uma monitorização regular da saúde.

Neste contexto, assumem grande importância o ambiente físico envolvente, os ambientes de convívios, a proximidade com os vizinhos, amigos ou familiares, de forma a facilitar a integração do indivíduo na sociedade, evitando o isolamento e mantendo uma saúde mental, física e psicológica, para que não surja um estado de stress e ansiedade.

O reconhecimento das influências existentes entre os determinantes da saúde e da capacidade funcional e a sua importância no envelhecer ativo, assim como a expansão dos recursos que permitem fazer face às limitações que causam disfuncionalidade, permitem uma abordagem mais fina e individualizada, conducente a maior capacidade de intervenção preventiva e reabilitadora (Botelho, 2000).

Neste sentido, e confirmando a importância do estado físico e social dos indivíduos, a Comissão Europeia definiu uma estratégia política e, pensando na saúde e na qualidade de vida da população idosa, elaborou um livro Branco com o título “Juntos para a saúde: uma abordagem estratégica para a UE (2008-2013)”.

Com a finalidade de destacar o envelhecimento da população idosa, tendo em conta a promoção de um envelhecimento saudável, o referido documento pretendeu promover, nos países europeus, as condições de vida, as necessidades com os cuidados sociais da saúde, realçando a importância da prevenção de algumas doenças, a importância do exercício físico, dos riscos ambientais, acidentes rodoviários e acidentes domésticos, com o intuito de contribuir para a manutenção de uma população saudável ao longo de todo o seu ciclo de vida.

Envelhecer ativamente é participar na sociedade em geral e partilhar os seus conhecimentos, mantendo a ligação com a comunidade em que se insere. A OMS (Who, 2002) definiu o envelhecimento ativo como o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança para melhorar a qualidade de vida à medida que se envelhece e permitir que as pessoas desenvolvam o seu potencial de bem-estar físico, social e mental ao longo de toda a sua vida, participando conforme as suas necessidades, desejos e capacidades.

O envelhecimento ativo deve, assim, assentar em três pilares essenciais: (i) saúde, (ii) participação e (iii) segurança. A definição em causa preconiza uma série de orientações para o envelhecimento ativo: prevenir as doenças crónicas; promover políticas de equidade no que respeita às condições económicas; proporcionar ambientes seguros; desenvolver serviços sociais e de saúde acessíveis, de baixo custo e alta qualidade; apoiar os cuidadores informais através de iniciativas como hospitais de dias, pensões e subsídios financeiros e cuidados especiais ao domicílio; proporcionar políticas, programas e serviços que capacitem as pessoas a permanecer em casa durante a velhice; fornecer educação e formação para cuidadores; proporcionar educação e oportunidade de aprendizagem ao longo da vida com a participação ativa das pessoas idosas no processo económico, trabalho formal e informal e atividades voluntárias; reduzir as desigualdades nos direitos à segurança e nas necessidades das mulheres mais velhas (Who, 2002).

Em suma, o envelhecimento ativo é envelhecer com um projeto de vida, ter uma velhice autónoma e, sobretudo, fazer parte de uma sociedade, na qual os idosos possam ocupar os seus tempos livres com atividades de aprendizagem, de lazer e culturais, valorizando as suas capacidades, integrando-se no meio em que vivem, procurando qualidade de vida.

Educação ao serviço dos mais velhos

Tendo em consideração o enquadramento efetuado anteriormente, e de acordo com Tamer & Petriz (2007), atualmente assiste-se à “(...) tendência de superação, a pouco e pouco, da percepção negativa da velhice, graças à qual vão emergindo condições mais favoráveis para a criação de um consenso sobre o modelo de educação mais pertinente para a qualidade de vida e a participação social dos idosos”. Trata-se aqui de entender a educação num sentido amplo (Guercia, 2001), referindo-se à formação integral da pessoa e não reduzindo a uma mera instrução técnica ou reciclagem profissional. Prados (2012) salienta que a educação junto dos mais velhos se constitui, efetivamente, como uma forma de promover o envelhecimento ativo.

Fragoso (2012) afirma a este respeito que se assiste, na sociedade atual, ao incremento de conhecimentos científicos e técnicos, à sua evolução permanente; a alterações rápidas e profundas que impelem a

transformações sociais e económicas. Estas e outras situações remetem para a importância e necessidade da educação permanente.

A educação surge, assim, como uma forma de manter e atualizar competências e experiências, de modo a permitir que os mais velhos continuem a intervir nos problemas e dinâmicas sociais. Os mesmos autores referem que, para além desta dimensão, “a educação tem um papel importante, que não é o de divertir ou entreter o idoso, nem de perpetuar ou reproduzir papéis (...), mas sim servir de veículo para que o indivíduo (...) consiga manter seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento” (Cachioni e Neri, 2008: 31). Concorrendo para esta discussão, Martins (2013: 91-92) afirma que “a experiência e os conhecimentos adquiridos e acumulados não impedem de conhecer e aprender mais coisas, úteis e aplicáveis a tarefas diárias, despertando a curiosidade e o interesse (...)”.

Num estudo desenvolvido por Rubio e Villaverde (1996, cit. por López, 2003), uma percentagem significativa de pessoas idosas referiu que, caso a vida voltasse atrás, teria dedicado mais tempo a atividades educativas. López (2003) considera que tal permite tirar a seguinte ilação: as pessoas, anteriormente, poderiam ter-se envolvido neste tipo de atividades, mas presentemente não se sentem capacitadas ou motivadas para as levar a cabo. A chave reside precisamente nesse aspeto: na motivação, no desejo de aprender.

Também, nesta linha de ideias, Prados (2012) sublinha que as pessoas aprendem melhor quando têm “controlo” sobre as suas aprendizagens e quando os novos conhecimentos estão conectados aos seus conhecimentos prévios, ou seja, quando a aprendizagem é significativa.

Face ao exposto, os planos de educação e formação devem, segundo Cachioni e Neri (2008):

- ter uma intencionalidade;
- ser adequados aos participantes a que se destinam;
- assumir um carácter contínuo e acumulativo (não serem meros eventos pontuais);
- potenciar a participação dos próprios idosos, por meio da divulgação de conhecimento e capacitação para intervir social e localmente;
- realizar-se com, para e pelos idosos;
- fomentar o desejo de aprender e continuar a aprender, potenciando as relações e a participação social.

Nesta sequência, segundo Lázaro e Garcia (s/d, cit. por Fragoso, 2012), o trabalho educativo com seniores deve considerar três eixos:

- prática de serviços sociais no seu sentido mais lato, reportando-se à utilização dos tempos livres dos mais velhos, numa perspectiva educativa;
- educação como participação dialógica, no sentido de que as atividades desenvolvidas promovam a integração e participação ativa na sociedade;
- estímulo à autorrealização, permitindo a consumação de projetos até então adiados ou não conseguidos.

Fragoso (2012: 65) afirma ainda que, considerando estes eixos, se concorre para: “(...) preparar o sénior para a necessidade de reinventar a vida após a libertação do trabalho (...); preparar para a necessidade de gerir esta nova etapa da vida (...) e, por fim, reconhecer e negociar a dependência (...)”.

No entanto, e não obstante se tratar de uma realidade cada vez mais presente e de crescerem os estudos acerca desta problemática, a educação de e para os mais velhos faz parte da história recente da nossa sociedade e alguns estudiosos ainda colocam em causa, ou colocavam até há pouco tempo, a sua pertinência (Sánchez Martínez, 1998, cit. por Martins, 2013).

Segundo Sáez Carreras (2002), nos últimos tempos tem-se intensificado, por parte das instituições de ensino superior e também das instituições relacionadas com os mais velhos, a preocupação com a educação dos adultos nos últimos estádios das suas vidas, apresentando-se até como “surpreendente e insólita”. Parecem ter-se ultrapassado questões como: “por que deveria existir uma política pública de apoio à aprendizagem nos últimos estádios da vida?”; “que razões há para estender a educação a este período?” ou “que país estaria disposto a financiar com fundos públicos a educação de idosos ao mesmo nível e intensidade com que se dedicava aos mais jovens?” (Moody, 1988, cit. por Carreras, 2002: 23).

Também Cachioni e Neri (2008) afirmam que só recentemente se começou a equacionar esta necessidade; foi necessário, primeiro, que os mais velhos “incomodassem”. Ou seja, apenas quando a questão do envelhecimento demográfico ganhou visibilidade se começou a prestar a devida atenção às especificidades desta faixa etária e a tomar

medidas concretas, tendo emergido, neste contexto, as primeiras iniciativas de educação para os mais velhos. Na verdade, a educação dos mais velhos está intimamente relacionada com a visão da sociedade acerca do curso da vida, do desenvolvimento humano, da produtividade e, sobretudo, acerca do papel dos idosos na sociedade (Manheimer, 2002).

A educação de idosos tem, segundo Martins (2013), os seus antecedentes históricos, em 1958, decorrendo das preocupações, da UNESCO, com os problemas do envelhecimento. No entanto, só na década de 70 (do século XX), o termo gerontologia educativa é definido e usado, pela primeira vez, por David Peterson. Já na década de 80, o mesmo autor revê a definição, classificando-a como “(...) uma educação para idosos com programas educativos (...); uma educação para a população em geral sobre a velhice e envelhecimento (...); e uma formação de recursos humanos e de profissionais (...) para prestação de serviços ou de intervenção (...) com os idosos” (cit. por Martins, 2013: 80).

Embora por vezes utilizado indiscriminadamente, alguns autores consideram mais adequado o recurso ao termo gerontagogia, para se referirem especificamente a uma das linhas de intervenção da gerontologia educativa: a educação para e com idosos. “A gerontagogia (...) orienta o seu interesse para o estudo da prática educativa, no quadro do ensino/aprendizagem de pessoas inseridas num dado contexto, que procuram desenvolver com qualidade e satisfação as suas vidas pessoais e sociais” (Martins, 2013: 90).

O enfoque é colocado no sujeito da educação, ou seja, no indivíduo que deseja aprender, que assume um papel ativo e uma postura positiva. Apresenta-se como portador de um conjunto de saberes e experiências que pode partilhar com outros, mas que pode, igualmente, ser alvo de atualização. “(...) A educação só faz sentido quando o indivíduo (...) quer educar-se, aceita aprender e abraça essa aprendizagem, porque nele existe o desejo de ir ao encontro do novo, do imprevisível, do que não possui, do que lhe propicia a abertura de horizontes novos nos seus conhecimentos” (Sáez, 2005, cit. por Martins, 2013: 89).

Possibilita-se, por conseguinte, a abertura a novos horizontes; uma melhor integração e intervenção na vida social; uma vida pessoal de melhor qualidade, pois, por um lado, a educação dos mais velhos, pode contribuir para a prevenção de declínios prematuros e, por outro lado, concorre para a fruição e satisfação com a vida.

Segundo Orduna & Naval (2001), dada a sua relevância na vida dos idosos, os municípios devem criar respostas educativas concebidas para e com os seniores. A este propósito, Fragoso (2012: 65) afirma que o desafio “(...) é o de poder promover um compromisso em que o Estado, os governos, a sociedade civil, a Universidade, os centros de investigação, as empresas e as instituições possam dialogar e, a partir daí, poder desenvolver respostas de ação orientadas para uma ação transformadora e mobilizadora de toda a sociedade”.

No contexto português, e reportando-se às políticas sociais para a terceira idade, Martin *et al.* (2007: 133) referem-se à existência de três grandes blocos de estratégias políticas para a terceira idade: “(...) a) as medidas de promoção de cuidados aos idosos dependentes; b) as medidas de promoção do envelhecimento activo, e c) as medidas de promoção do envelhecimento produtivo”. Dentro do segundo grande bloco, consideram-se os programas de saúde e bem-estar físico; os programas de ingressos económicos e os programas educacionais. Em relação a estes últimos, afirma-se que “(...) envolvem uma variedade muito grande em termos de organizações promotoras, tipos de programas, audiências (...)”.

As Universidades da Terceira Idade enquanto resposta social e educativa

Uma das respostas que emergiu, e que tenho vindo a ganhar expressão em Portugal nos últimos anos, são as Universidades da Terceira Idade (UTI). As UTI surgem, neste contexto, como uma resposta educativa e social, através da qual se fomenta a integração e permanência dos idosos nas estruturas sociais e se contribui para o seu bem-estar, por meio da promoção de atividades de aprendizagem, lazer e convívio. As UTI constituem-se, assim, em Portugal, como “(...) a resposta socioeducativa, que visa criar e dinamizar regularmente atividades sociais, educacionais, culturais e de convívio, preferencialmente para e pelos maiores de cinquenta anos. As atividades educativas realizadas são em regime não formal, sem fins de certificação e no contexto da formação ao longo da vida” (Jacob, 2012, p.16).

Se na segunda metade do século XX ainda se questionava a pertinência das UTI (Saéz, 2002), hoje a situação parece ser distinta. O mesmo autor refere que, dos indivíduos envolvidos nestas dinâmicas, muito poucos argumentariam contra os benefícios e potencialidades

das UTI. No mesmo sentido, cada vez mais estudos corroboram a importância das UTI na vida de quem as frequenta. (Pocinho, 2014; Velloso, 2011; Monteiro & Neto, 2008)

De acordo com Irigaray & Schneider (2008: 211), “a primeira universidade da terceira idade surgiu em 1973, na França, com o objetivo de tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem diante da sociedade”.

Desde então, é possível identificar, a nível mundial, o surgimento de UTI com diferentes lógicas de organização, conforme se pode observar no quadro 9.1. De acordo com Cachioni & Neri (2008), o crescimento das UTI processa-se em torno de dois modelos: o francês (que associa as UTI às universidades formais) e o britânico (UTI desenvolvidas em relação com associações sem fins lucrativos ou de grupos auto-organizados).

A maioria das UTI portuguesas inspirou-se no modelo inglês, que assenta numa maior abertura à participação dos utentes, aproximando professores e alunos. Constitui-se como um modelo mais livre e independente, no qual, além da vertente de ensino, os programas fomentam as vertentes sociais e recreativas. Os professores exercem, quase sempre, a sua atividade em regime de voluntariado. Conforme refere Thompson (1995, cit. por Jacob, 2012, p.25), “o modelo britânico é o único a operar numa base de ajuda mútua. Nem os professores, nem os dirigentes são pagos, excepto em circunstâncias excepcionais. Os professores e os líderes dos grupos oferecem voluntariamente os seus préstimos e qualificações. As aulas são informais, dadas pelos próprios membros, gratuitamente a nível local.”

Segundo Monteiro & Neto (2008), há registo de que, em Portugal, a primeira UTI surgiu em 1976 com a criação da Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa. “De então para cá, instituições similares foram surgindo um pouco por todo o país, adoptando designações diversas (...)” (p.61). A grande maioria das UTI portuguesas optou pela designação “Universidade Sénior”, no entanto, inicialmente, a designação mais habitual era “Universidade da Terceira Idade”.

Durante muito tempo, o número e a localização de UTI permaneceu circunscrito a Lisboa e ao Porto. A verdadeira explosão de UTI ocorreu no início do século XXI. Este aumento deveu-se, de acordo com Jacob (2013): a) à consciencialização pelo Estado e pela sociedade do papel dos mais velhos; b) ao envelhecimento da população; c) a uma maior exposição nos média das UTI; e d) à existência de uma rede organizada, a RUTIS (Rede de Universidades da Terceira Idade).

Quadro 9.1 Modelos de Universidade da Terceira Idade no Mundo
(in Monteiro & Félix, 2008: 59)

Universidades	Modelos de funcionamento
Alemanha	Seguem o modelo francês.
Austrália	Em 1984, em Melbourne. Seguem o modelo inglês. Em 1994 havia 108 instituições.
Áustria	Desenvolve um programa diferente dos modelos francês e inglês. O principal objectivo é preparar e qualificar o idoso a frequentar regularmente disciplinas do curso universitário. Os estudantes participam da associação dos idosos universitários, onde debatem sobre os direitos dos idosos na universidade e os seus representantes comparecem às reuniões do conselho universitário.
Canadá	Há grande variedade de programas educacionais para idosos. Trabalham quer com o modelo inglês, quer com francês. Além de vários IRLs, há a Académie de Gérontologie de Loutaouais, em Hull, Québec. Em Montreal L'Institut Universitaire du Troisième Âge foi fundado em 1983 e os alunos recebem certificação em Bacharel em Artes.
China	Tem uma rede de 400 universidades para idosos que promovem actividades académica. Não há pré-requisitos para o ingresso nelas. Há exames finais. Em 1993, aproximadamente 5 300 escolas, universidades e universidades da terceira idade estavam envolvidas em actividades educacionais.
Dinamarca	Desde 1971, que há instituições educacionais promovendo cursos. Actualmente há cursos especializados.
Espanha	Algumas universidades oferecem programas conforme o modelo francês.
EUA	Em 1975, em San Diego, segundo o modelo francês. A adesão foi pequena, pois os programas ILR (Institute for Learning in Retirement) estavam espalhados por todo o país, sendo o primeiro em Nova York, em 1962 e são independentes uns dos outros. Na Universidade de Auburn foi criado o Center on Aging que mantém a University Academy For Lifelong Learners (Atual) .
França e Bélgica	As universidades estão ligadas às universidades. Seguem o modelo francês. Na Universidade de Aíns há 40% de casais a participar.
Grã-Bretanha	Modelo de auto-ajuda. Funcionam desde 1981. Há 240 universidades distribuídas por Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte.
Holanda	Estão localizadas nas universidades. Seguem o modelo inglês.
Japão	Os programas estão ligados a universidades como Osaka, Tóquio, Kobe e Kyoto.
Itália	Universidade Popular da Terceira Idade de Roma. Há uma ênfase na formação de agentes gerontológicos, isto é, os alunos têm oportunidade de actuar como voluntários na comunidade.
Noruega	Tem programas educacionais de nível superior para a reinserção de idosos no mercado de trabalho nas empresas de manufaturas.
Nova Zelândia	Em 1989, em Auckland. Segue o modelo inglês.
Polónia	Pertencem a uma associação nacional integrada na Faculdade de Medicina de Varsóvia. Seguem o modelo francês.
República Checa	Tem cerca de 45 universidades e segue o modelo inglês.
República da Irlanda	Os programas para idosos são organizados pelo movimento <i>Federation of Active Retirement Associations</i> (Fara). É semelhante às universidades da terceira idade. Actualmente há 76 associações. A Fara também desenvolve um projecto <i>intergeracional denominado Agelink</i> .
Suécia e Finlândia	Desenvolvem actividades nas universidades. Seguem o modelo francês.
Suiça	Há actividades desenvolvidas nas universidades locais. Seguem o modelo francês.
Uruguai	A Universidade Aberta do Uruguai - UNI-3- foi criada em 1983, no Instituto de estudos Superiores de Montevideo. É fruto da sua participação na Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento em 1982. O programa da UNI-3 caracteriza-se por ser uma modalidade de ensino não formal, interoperacional e fundamentado na educação permanente. A sua acção estendeu-se por toda a América do Sul, incluindo o Brasil.

A RUTIS, criada em 2001, assume “(...) como visão criar novos projetos de vida para os seniores e como missão: promover o envelhecimento ativo; defender, representar e dinamizar as Universidades seniores e incentivar a participação social dos mais velhos” (Jacob, 2012, p.4).

A criação e o funcionamento das UTI, em Portugal, estão estabelecidos no Regulamento Geral das UTI e são aprovados pelos dirigentes nas reuniões magnas da RUTIS. A maior parte das universidades seniores é juridicamente caracterizada por associações sem fins lucrativos e 40% foram criadas pelos próprios seniores (Jacob, 2012a). Existem também Universidades Seniores que são geridas por Autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Rotários ou Escolas Profissionais. Funcionam fora do sistema escolar, promovem a aprendizagem não formal, os professores tendem a ser voluntários. Normalmente, existe um calendário e um plano “anual” de atividades (setembro a junho), com um horário semanal definido (embora sujeito a alterações).

Os idosos podem, nas UTI, adquirir mais conhecimentos e experiências por meio de atividades culturais, sociais, educativas e de socialização, alfabetização, aula de línguas, história, psicologia, arte, música, bricolage, saúde, cozinha, desporto, bailes, reuniões, celebrações, distintas, visitas, excursões, entre outras (Pocinho, 2014).

No presente (2015), as UTI portuguesas, espalhadas por todo o país, mobilizam diariamente, 35.000 alunos com mais de 50 anos, 250 instituições e 4.500 professores voluntários. As UTI são frequentadas maioritariamente por mulheres (Monteiro & Neto, 2008).

As UTI encontram-se “(...) destinadas a la modificación de las actitudes de la sociedad de edad avanzada (Swindell, 2002; Swindell & Thomson, 1995; Williamson, 2000), la promoción de oportunidades de aprendizaje (Kerka, 1999), el fomento de la socialización (Midwinter, 2005) y la prevención y minimización de la soledad y el aislamiento (Nunes, 2000; Swindell, 2002), contribuyendo a la integración social y al crecimiento personal de las personas de edad avanzada (Glendenning, 2001; Vera & Caldas, 2004)” (Pocinho, 2014: 62-63).

Estudos desenvolvidos por diferentes autores encaminham ainda para o facto de as UTI se constituírem como uma resposta inovadora em termos sociais e educativos, de determinante importância para os que a frequentam (Carvalho & Fonseca, 2015).

Estudo de campo

Opções metodológicas

Segundo Sáez Carreras (2002: 23), “la gerontagogia no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y cualitativas, para, en y desde las personas mayores”. Tendo em consideração esta afirmação, considerou-se pertinente o desenvolvimento de uma investigação em torno destas problemáticas, assumindo, como objeto de estudo, uma UTI.

Na investigação desenvolvida (Mendão, 2013), pretendeu-se identificar, descrever e compreender, as implicações dos programas educativos e recreativos da Universidade Sénior de Elvas (USE) nos idosos que a frequentavam, bem como destacar as particularidades da USE e o seu desempenho global, a partir das perspetivas pessoais dos seus beneficiários.

O estudo de caso emergiu como a configuração metodológica que melhor se coadunou com os objetivos basilares da pesquisa. Apesar de se privilegiar a entrevista, enquanto instrumento central recolha de dados, recorreu-se também à aplicação de um inquérito por questionário, de forma a se cruzaram os dados provenientes destes dois dispositivos metodológicos, um de natureza qualitativa e outro de natureza quantitativa

Caracterização da Universidade Sénior de Elvas

A USE situa-se na cidade raiana de Elvas, na região portuguesa do Alto Alentejo. Surgiu da insistência de uma senhora, que há data contava já com mais de 80 anos e que, durante um longo período de tempo, contactou semanalmente a Câmara Municipal de Elvas, reivindicando uma universidade para os idosos, na cidade de Elvas. Aceitando o desafio e tendo em conta, por um lado, o elevado número de idosos reformados e, por outro, o conhecimento da existência de uma Universidad de Mayores na cidade vizinha de Badajoz, avançou-se com o projeto (Branco, 2011).

Em 2005/2006, e após a recolha de práticas junto de algumas UTI, elaborou-se um projeto “à medida”. Todos os professores seriam voluntários; as aulas teriam um carácter o mais prático possível, recorrendo-se a uma linguagem acessível a todos (com o intuito de não excluir ninguém); não haveria registo de faltas e, preferencialmente,

Quadro 9.2 Relação alunos/professores por ano letivo

	Ano letivo			
	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Alunos	43	155	190	223
Professores	11	21	28	26

não deveria haver continuidade entre sessões, de modo a que os alunos pudessem ir apenas quando pudessem ou quisessem. A propina anual definida foi de 10 euros mensais, independentemente do número de disciplinas frequentadas. Em situações de apoio social, os alunos ficariam isentos (Branco, 2011).

Em novembro de 2007, a USE abriu as suas portas, recebendo 43 alunos, contando com 11 professores voluntários e oferecendo as seguintes disciplinas: Artes Plásticas; Informática; Mundo Atual; Relações Interpessoais; Inglês; Cidadania; Multimédia; Ginástica; História e Hidroginástica. Nos anos seguintes, a USE continuou a crescer; o seu público a aumentou (conforme se pode ver no quadro 9.2) e a sua oferta formativa alargou-se.

No ano letivo 2010/2011,¹ com um número de alunos bastante significativo, a USE ofereceu um conjunto bastante diversificado de disciplinas, perfazendo um total de 18: Artes Plásticas; Geografia; Psicologia; MACE (oficinas e tertúlias no Museu de Arte Contemporânea de Elvas); Informática; Multimédia; Ginástica; Hidroginástica; História; Cidadania; Espanhol; Português; Francês; Inglês; Dança; Matemática; Saúde e Música.

Os alunos apenas se matriculam nas disciplinas que lhes despertem o interesse. Na prática, em cada ano letivo, existe quase um horário para cada aluno. Para além destas disciplinas, anualmente, existe, ainda, um conjunto de atividades extracurriculares. (Branco, 2011)

Desde o primeiro ano de funcionamento, realizaram-se sempre reuniões de professores, pelo menos uma vez por período, para identificar possíveis constrangimentos e tentar ultrapassá-los. Também os alunos se organizaram e reuniram, ao longo do tempo, para analisar e discutir o funcionamento das disciplinas e para apresentarem propostas.

1 Ano em que foram recolhidos os dados para a realização da investigação.

Apresentação dos resultados

A USE parece ser mais atrativa para o género feminino do que para o género masculino, identificando e satisfazendo, com mais eficiência, as necessidades, os interesses e as aspirações dos indivíduos do género feminino, o que poderá estar relacionado com a natureza e o perfil da sua oferta formativa e recreativa.

De realçar que a maior parte dos indivíduos tem entre 55 e 65 anos. A maioria dos inquiridos tem, como habilitações académicas, o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, embora uma percentagem significativa tenha apenas o 1º ciclo do ensino básico, o que reforça a importância da USE na captação e inclusão de públicos pouco qualificados.

De salientar que 49% dos inquiridos são casados, enquanto 51% são viúvos, divorciados ou solteiros. Destacar, igualmente, que 36% dos inquiridos não tem filhos ou tem apenas um. Estes dados evidenciam o potencial da USE não apenas no alargamento dos contactos sociais, mas também no combate à solidão e ao isolamento, indo ao encontro da perspetiva de Marconcin (2009) acerca do papel assumido pelas UTI na prevenção do isolamento social.

Quanto ao principal motivo que levou os inquiridos a inscreverem-se na USE, 47% referiu-se à “ocupação de tempos livres e novas aprendizagens”; 26% ao “convívio”; 6% à “solidão” e igualmente 6% a “aprender informática”; 9% não respondeu e 6% apresentou outros motivos. Nas palavras de um dos participantes,

o que me trouxe (...) foi a vontade de continuar ativo, de aprender e experimentar coisas novas, de conhecer novas pessoas, novos professores, de dar vida à vida por assim dizer, numa nova fase em que tenho mais tempo livre.

Os aspetos mais valorizados pelos inquiridos na USE são o convívio entre as pessoas e as aprendizagens efetuadas e, os menos valorizados, a falta de espaço e a existência de poucas disciplinas. A esmagadora maioria dos inquiridos (68%) permanece, em média, 2 a 6 horas na Universidade; 14% dos inquiridos permanece menos de 2 horas; 12% entre 6 a 8 horas e apenas 6% mais de 8 horas.

As disciplinas mais frequentadas pelos inquiridos (percentagem superior a 30%) são a Informática, a Hidroginástica, a Saúde e o Inglês. A informática é, ainda assim, a que mais se destaca, sendo frequentada

por mais de 50% dos indivíduos. Estes dados realçam a apetência que os inquiridos têm pela busca de conhecimento nas áreas das novas tecnologias da informação e da língua inglesa, que desempenham um papel crucial no mundo contemporâneo. Por outro lado, os inquiridos parecem demonstrar também um interesse acrescido não apenas pela compreensão dos aspetos relativos à saúde, mas também pela manutenção do seu próprio estado de saúde.

Em relação ao funcionamento da instituição, conforme afirma um dos entrevistados, a USE

(...) funciona com um ambiente quase familiar dada a informalidade, a proximidade e a espontaneidade nas relações professor aluno e vice-versa. Tem um programa de qualidade e sabe atrair mais alunos de ano para ano porque corresponde aquilo que se espera de uma Universidade Sénior. Aqui o ensino não tira o lugar a outras atividades que também são importantes na terceira idade, como o exercício físico, é uma instituição completa, está no bom caminho.

De referir que a maioria dos inquiridos considera que a Universidade Sénior satisfaz as suas expectativas e entende que a frequência da USE melhorou a sua qualidade de vida. Ao encontro desta constatação, um dos participantes menciona:

Gosto muito de participar nestas atividades e sinto que as mesmas têm contribuído muito para o meu crescimento até como cidadão mais esclarecido e com maiores preocupações cívicas e de cidadania. (...) é muito gratificante, é uma experiência extraordinária.

Conclusões

Da análise e cruzamento dos dados recolhidos, constatou-se que a USE se afirmava como um espaço educativo dinâmico, empreendedor e plurifacetado, apresentando programas diversificados que visavam, mais do que satisfazer diferentes preferências e expectativas dos seus beneficiários, prestar um verdadeiro serviço à comunidade, melhorando objetivamente as condições de vida proporcionadas à população sénior no concelho de Elvas. As palavras de Simões (2000: 155) coadunam-se com a realidade observada: “da ideia do indivíduo passivo, sentado no banco do jardim, a ver as pessoas passar, vai-se chegando a um cidadão dinâmico, desejoso de participar na vida da comunidade”, cujas condições de vida lhe permitem “maior confiança

no futuro e estimulam-no a aproveitar, de maneira pessoalmente mais enriquecedora, os anos mais longos da aposentação”.

No que concerne, especificamente, ao fenómeno educativo, foi possível inferir que os indivíduos se encontravam envolvidos em processos de aprendizagem intencional e que reconheciam, em si próprios, desejo e capacidade para continuar a aprender. A frequência da USE não se caracterizava como um mero momento de lazer ou de convívio, mas, pelo contrário, emergia com o claro objetivo de aprender. O conceito de si próprios, enquanto educandos ao longo da vida, parecia estar bem arraigado nos seniores que participaram no estudo.

Os níveis mais elevados de interesse e participação verificavam-se em disciplinas relacionadas com: as novas tecnologias da informação; a aprendizagem ou o aperfeiçoamento de uma língua estrangeira; o conhecimento e controlo do estado de saúde de cada um. Pode-se, deste modo, inferir sobre a importância da USE na disseminação de conhecimentos práticos e pertinentes no âmbito da inclusão, da saúde e do desenvolvimento ou aprofundamento de conhecimentos linguísticos, em línguas de domínio internacional, diferentes da nativa.

De realçar o papel de catalisador social desempenhado pela USE, visto que grande parte dos inquiridos que a frequentavam afirmaram viver sós. A participação nas atividades pedagógicas e recreativas desenvolvidas pela USE, constituía-se, para estas pessoas, como uma oportunidade para conviver com outras que também a frequentavam e para combaterem, deste modo, o isolamento social e a solidão, fenómenos frequentes nas populações com idades mais avançadas.

Os resultados parecem, assim, apontar para um claro impacto da USE na vida de quem a frequenta(va), indo ao encontro das expectativas e necessidades apresentadas pelos mesmos. Num quadro de acelerado envelhecimento da população, e de necessidade de aposta na educação ao longo da vida, este tipo de instituições parece assumir relevância. A sua expansão, no nosso país, bem como o aumento exponencial de indivíduos que as frequentam, pode, eventualmente, ser reflexo da sua importância na vida dos nossos idosos, nomeadamente no plano educativo.

Referências bibliográficas

- Baltes, P. & Baltes, M. (1990), *Successful Aging. Perspectives from the Behavioral Sciences*, NY, Cambridge, University Press.

- Baltes, P. (1987), "Theoretical propositions of the lifespan development psychology: On the dynamics between growth and decline", *Developmental Psychology*, 23, pp. 611-696.
- Branco, V. (2011), "Universidade Sénior de Elvas. Trabalho de avaliação desenvolvido na Unidade Curricular de Educação Popular e Associativismo", no âmbito do mestrado de *Formação de Adultos e Desenvolvimento Local* da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalgre (não publicado).
- Cachioni, M. & Neri, A. (2008), "Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade", in A. Neri & M. Yassuda (orgs), *Velhice Bem-Sucedida. Aspectos Afetivos e Cognitivos* (3.ª edição), São Paulo, Papirus Editora, pp.29-50.
- Carbonell, A.; Aparicio, V. & Delgado, M. (2009), "Efectos del envejecimiento en las capacidades físicas: implicaciones en las recomendaciones de ejercicio físico en personas mayores", in *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, nº 17 — Octubr, Madrid, *International Journal of Sport Science*, pp. 1-18.
- Carreras, J. (2002), "La educación de personas mayores en tiempos de desvertebración social: de la pedagogia social a la educación intergeneracional", in J. Carreras Cood), *Pedagogia Social y Programas Intergeneracionales: Educación de Personas Mayores*, Málaga, Ediciones Aljibe, pp.19-40.
- Costa, A. (2014), "As imagens do envelhecimento e as práticas idadistas em cuidados de saúde primárias: implicações nas atividades físicas dos idosos", Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Médicas.
- Carvalho, L. & Fonseca, M. (2015), "Universidades da Terceira Idade: dimensão educativa e social", *Revista Aprender* (no prelo).
- Fortin, M. (2009), *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*, Loures, Lusodidacta.
- Fragoso, V. (2012), "Gerontoeducação: um desafio para o século XXI", in R. Pocinho et al. (Orgs), *Envelhecer em Tempo de Crise: Respostas Sociais* (pp.51-67), Porto, Livpsic.
- Freund, A. & Baltes, P. (2000), "The orchestration of selection, optimization and compensation: an action-theoretical conceptualization of a theory of developmental regulation", in W. J. Perrig & A. Grob (eds.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp.35-58.
- Giannakouri, Konstantinos (2008), *Population and Social Conditions*, consultado em <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5583040/KS-SF-08-072-EN.PDF/1c8f668a-d1d9-42cb-80b1-eaf3dfc1b7df>, a 8 de junho de 2015.
- Guercia, C. (2001), "Algunas reflexiones pedagógicas sobre la educación del ocio com personas mayores", in G. Orduna & C. Naval (Eds), *Gerontologia Educativa*, Barcelona, Ariel Educación, pp.185-206.
- Guerra, I. (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo — Sentido e Formas de Uso, Parede, Principia*.

- Heckhausen, J.; Dixon, R. & Baltes, P. (1989), "Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups", *Developmental Psychology*.
- INE (2014), *Destaque. Informação à Comunicação Social. Dia mundial da população*, INE.
- Irigary, T. & Schneider, R. (2008), "Participação de idosos em uma Universidade da Terceira Idade: motivos e mudanças ocorridas", *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.24, n.º2, pp. 211-216.
- Jacob, L. (2012), *Universidades Seniores: Criar novos projectos de vida*. RUTIS, nº3. Almeirim, RUTIS.
- Jacob, L. (2012a), *Guia Técnico da RUTIS*, Almeirim, RUTIS.
- Jacob, L. (2013), *A Educação e os Seniores por Luís Jacob*, Almeirim, RUTIS.
- López, S. (2003), "Propuestas educativas para las personas mayores", in J. Sáez Carreras (coord), *Educación y Aprendizaje en las Personas Mayores*, Madrid, Editorial Dykinson, pp.101-120.
- Manheimer, R. (2002), "Promessas e políticas de la educación de personas mayores", in J. Carreras Cood), *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de personas mayores*, Málaga, Ediciones Aljibe, pp.41-62.
- Marconcini, P. (2009), *Bem-Estar Subjectivo e a Prática Desportiva em Idosos — Alunos de Universidades Seniores do Porto*, Dissertação de mestrado não publicada (Curso de Mestrado em Ciências do Desporto), Universidade do Porto.
- Martin, I.; Gonçalves, D.; Silva, A.; Paúl, C. & Cabral, F. (2007), "Políticas sociais para a terceira idade", in A. Osório & F. Pinto (Coord), *As Pessoas Idosas. Contexto Social e Intervenção Educativa*, Lisboa, Instituto Piaget, pp.131-179.
- Mendão, L. (2013), *O Papel da universidade Sénior no Quotidiano dos Idosos*, Dissertação de mestrado não publicada (Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Monteiro, H. & Neto, F. (2008), *Universidades da Terceira Idade. Da Solidão aos Motivos Para a sua Frequência*, Porto, Livpsic.
- Nazareth, J. (2009), *Crescer e Envelhecer. Constrangimentos e Oportunidades do Envelhecimento Demográfico*, Lisboa, Editorial Presença.
- Oliveira, J. (2008), *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso* (3ª ed.), Porto, LivPsic.
- Orduna, G. & Naval, C. (2001, Eds), *Gerontologia Educativa*, Barcelona, Ariel Educación.
- Pocinho, R. (2014), *Mayores en Contextos de Aprendizaje: Caracterización y Efectos Psicológicos en los Alumnos de las Universidades de Mayores en Portugal*. Tesis Doctoral não publicada (Programa de Doctorado en Psicogerontología), Universitat de València/Facultat de Psicologia.
- Prados, A. (2012), "Aprendizaje en la Vejez: un Modo de Envejecimiento Activo", in R. Pocinho et al. (Orgs), *Envelhecer em Tempo de Crise: Respostas Sociais*, Porto, Livpsic, pp.29-38.

- Simões, A. (2000), “Educação de adultos: da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa”, in M. Veiga & J. Magalhães (Orgs), *Prof. Dr José Dias Ribeiro — Homenagem*, Braga, Universidade do Minho, pp.809-822.
- Tamer, N. & Petriz, G. (2007), “Políticas sociais para a terceira idade”, in A. Osório & F. Pinto (coord), *As Pessoas Idosas. Contexto Social e Intervenção Educativa*, Lisboa, Instituto Piaget, pp.181-201.
- Veloso, E. (2011), *Vidas Depois da Reforma*, Lisboa, Coisas de Ler.
- Who (2002), *Ageing and Life Course*. Consultado em http://www.who.int/ageing/active_ageing/en/, a 8 de junho de 2015.

Capítulo 10

A Universidade e os desafios da profissão académica em Portugal e Espanha

Vozes vividas, vozes sentidas em tempos de crise

Carla Galego

OP.Edu/CeiED/CES - <http://www.op-edu.eu> (cmgalego@gmail.com)

Resumo

A transição pela qual a universidade está a passar, enquanto fenómeno global, converge para uma mercantilização da educação superior e sublinha a importância do papel da profissão académica, sem a qual qualquer função que se possa atribuir à universidade não fará sentido. Significa isto que novos desafios são lançados à universidade contribuindo quer para o seu desenvolvimento, quer para a (re)significação da sua função onde o reconhecimento do conhecimento, enquanto fator de crescimento económico e social, constitui a nova realidade básica da sociedade para a legitimação de um novo “ethos” universitário através de um novo modelo de conhecimento. Uns designam este novo modelo de conhecimento por “modo 2 de produção de conhecimento” (Gibbons *et al.*, 1994), outros por “conhecimento pluriversitário” (Santos, 2008).

Neste contexto e aliado ao processo de Bolonha, Portugal e Espanha, na última década, protagonizam um conjunto de reformas políticas que reestruturaram todo o sistema de ensino superior, convergente com o objetivo de criar o Espaço Europa de Educação Superior. Perante este cenário que Universidade Portugal e Espanha têm vindo a edificar? Para responder a esta questão parte-se da perspetiva dos professores investigadores destes dois países acerca da atual função que a universidade deve cumprir e acerca daquilo que consideram ser os principais desafios que se colocam ao exercício da profissão académica.

Palavras-chave: Políticas Educativas; Bolonha; Profissão Académica; Universidade.

Contextualização da Universidade no quadro da “nova ortodoxia” educativa

A universidade, mais do que tempos de mudança, vive tempos de transição. Procurando compreender o momento de transição pelo qual a universidade está a passar Santos (1989, 2008) identifica três tipos de crise estruturais: a «crise de legitimação», a «crise de hegemonia» e a «crise institucional». Segundo o autor «crise institucional» é aquela que ganhou maior centralidade nos últimos dez anos por monopolizar mais atenção e propósitos reformistas. Este tipo de crise, que se fez por indução por via da crise financeira, é um fenómeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado. Na sequência do desinvestimento por parte do Estado que favoreceu o argumento de que as debilidades institucionais da universidade eram insuperáveis e que a verdadeira alternativa estava na criação de um mercado universitário, a universidade “de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (Santos, 2008, p.25). Também as análises de Slaughter e Rhoades (2003) baseiam-se neste argumento referindo que a universidade, enquanto bem público, tem sido substituída por aquilo que designam de «capitalismo académico» o qual ameaça a liberdade e autonomia académica, substituindo esta pela propriedade intelectual onde o lucro e a dimensão privada são valorizados. Neste contexto, Magalhães (2004) propõe a existência de uma nova metanarrativa de legitimação para a universidade que chama de «empresarialismo» assente numa lógica gerencialista, sugerindo que os princípios orientadores e fundadores da modernidade estão enfraquecidos, quer na formação quer na explicação dos fenómenos das sociedades atuais, dizendo que, desde a intimidade à política, da física à sociologia, o mundo moderno “abate-se sobre o seu próprio peso e vacila perante novas condições de vida, instituições emergentes e novas formas de conhecimento” (p.36). No mesmo sentido, mas a nível metodológico, Robertson e Dale (2008) sugerem que abordar analiticamente as políticas educativas de um país implica a referência a racionalidades que transcendem as fronteiras desse mesmo país, devendo-se superar o que designam de «nacionalismo metodológico», que toma o Estado-nação como uma inquestionável unidade de análise, por se correr o risco de se deixar passar a interdependência entre os

diferentes países e de reificar a equação entre a nação, o Estado e a sociedade. Significa isto que as metamorfoses dos sistemas políticos desafiam a teoria científico-social, bem como os instrumentos conceptuais disponíveis.

No caso concreto das políticas educativas de ensino superior desenvolvidas em Portugal e em Espanha tal exercício é um imperativo, dadas as condições geopolíticas e económicas em que ambos se encontram inseridos internacionalmente: a União Europeia. É então no contexto das estratégias de integração internacional dos países europeus que se configura o desenvolvimento da europeização das políticas educativas do ensino superior, compreendida como um processo de resposta regional aos desafios da globalização. O processo de Bolonha é a plataforma europeia que mais visibilidade tem e aquela que objetiva e explicitamente conduziu a reformas profundas nas políticas dos sistemas de ensino superior nacionais. Aliado ao processo de Bolonha, Portugal e Espanha, protagonizaram um conjunto de reformas políticas que reestruturaram todo o sistema de ensino superior, convergente com o objetivo de criar o Espaço Europa de Educação Superior (EEES). No entanto, a UE já tinha delineado e posto em marcha a edificação do Espaço Europeu de Investigação (EEI). Apesar destes dois “espaços” (EEES e EEI) apresentarem uma organização distinta, convergem para a mesma estratégia: tornar a Europa a economia mais competitiva do mundo, tendo por base o conhecimento e inovação tecnológica.

A compreensão desta estratégia só se completa tendo presente a mudança da natureza do contexto económico e geopolítico global, o qual provocou alterações importantes na União Europeia, que, para ser competitiva na economia global, teve de se transformar a si própria num quadro de comércio e de mercado livre (Robertson, 2006). Não é por isso de estranhar que a legislação produzida em Portugal e em Espanha explicita e configure nas suas medidas as principais diretrizes de política de educação superior e de política científica europeia, com um acentuado pendor na chamada teoria do novo managerialismo público. Mesclada com os princípios da Declaração de Bolonha e da Estratégia de Lisboa, os mecanismos desta teoria passam a ser parte integrante na educação superior com a legislação que é produzida.

Neste contexto, quer o sistema de educação superior em Portugal, quer em Espanha, fazem parte da “nova ortodoxia” educativa, onde o impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino

superior, a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia e a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior surgem como importantes fatores de mudança.

Com tudo isto, novos desafios são então lançados à universidade contribuindo quer para o seu desenvolvimento, quer para a (re)significação da sua função onde o reconhecimento do conhecimento, enquanto fator de crescimento económico e social, constitui a nova realidade básica da sociedade para a legitimação de um novo “ethos” universitário através de um novo modelo de conhecimento. Uns designam este novo modelo de conhecimento por “modo 2 de produção de conhecimento” (Gibbons et al., 1994), outros por “conhecimento pluri-versitário” (Santos, 2008).

Perante este cenário que Universidade Portugal e Espanha têm vindo a edificar?

Brevíssimas considerações empíricas e clarificação do conceito profissão académica

Para responder à questão do ponto anterior, a reflexão que se apresenta a debate neste simpósio com o título de “Crise, austeridade e educação: análise das consequências e na antecipação de alternativas”, parte da análise de um conjunto de entrevista semiestruturadas aplicadas a professores integrados na carreira docente universitária em Portugal e em Espanha. No total foram realizadas 15 entrevistas, 7 em Portugal e 8 em Espanha. A razão pela qual em Portugal se realizou menos uma entrevista do que em Espanha teve a ver com a dificuldade em encontrar, integrados na carreira académica, professores com menos 10 anos de serviço. Isto porque se estipulou como critério, que os entrevistados deveriam possuir as seguintes características: professores investigadores pertencentes às duas tradicionais áreas científicas – Ciências e Humanidades – distribuídos por várias áreas do saber; seleção igualitária de professores investigadores de ambos os sexos (quatro mulheres e quatro homens); e professores investigadores com vinte ou mais anos de serviço (quatro) e professores investigadores com dez ou menos anos de serviço (quatro).

As entrevistas em Espanha decorreram entre o ano de 2009 e 2010 e em Portugal no ano de 2011. Portanto, num período em que “oficialmente” a crise financeira ainda não tinha sido declarada, mas que

os professores-investigadores já viviam e sentiam e anteviam que se viria a agravar, tal como de fato se veio a acontecer.

Antes de dar conta da análise aferida importa clarificar o que se entende por “profissão académica” no contexto da península ibérica.

A profissão académica não tem em Portugal e em Espanha o estatuto de profissão enquanto tal, sendo designada na legislação e interiorizada pelos académicos em Portugal como “carreira docente universitária” e em Espanha como “professores funcionários” ou “professores contratados.” Contudo, num sentido mais amplo, a carreira universitária para além da docência contempla também a investigação como função profissional. No caso Português, a partir de 1980 passa também a fazer parte das funções docentes a «extensão universitária» e em 2009 soma-se às funções existentes a «participação na gestão» das respetivas instituições universitárias. Em Espanha, apenas a função docência e de investigação, ou prioritariamente a investigação, são contempladas na lei (LOMLOU). No entanto, as tarefas de gestão também fazem parte das atividades quotidianas dos académicos espanhóis, isto porque integram o rol de itens sujeitos a avaliação por parte das agências de avaliação. Como tal, os académicos acabam por se envolver nestas tarefas para obterem créditos

Definir então profissão académica não é tarefa fácil, porque o conjunto de papéis desempenhados pelos académicos é muito alargado. Enquanto problema sociológico, o conceito profissão académica “constitui um universo vastíssimo e surpreendente a explorar, com uma diversidade inesgotável de formas e processos a registar e a procurar entender, num espaço de decifração das suas dinâmicas, de seus padrões, das suas implicações plurifacetadas e frequentemente inesperadas” (Costa, 2001, p. 141). Como tal, a definição de profissão académica não é fixa nem fechada (Taylor, 1999; Williams, 2008). É um conceito em construção social, desigual e incompleto (Taylor, 1999). Há autores que falam na nova profissão académica (Carvalho, 2012; Nixon, 2001), enquanto outros consideram que a profissão académica não constitui uma verdadeira profissão (Enders, 1999, 2000; Piper, 1994), ou outros ainda que afirmam que não é uma profissão mas um estado (Neave & Rhoades, 1987).

Os desafios da profissão académica em Portugal e Espanha: vozes vividas, vozes sentidas em tempos de crise

Acesso e progressão na carreira académica

O acesso e a progressão na carreira académica deixou de ser um percurso linear. A linearidade, no atual momento, dá lugar a percursos fragmentados e em alguns casos descontinuados, invertendo-se inclusivamente a lógica no exercício de uma qualquer profissão. Isto é, passa-se da lógica do “acesso e progressão” na carreira à lógica da “progressão e só depois acesso” à carreira.

Verifica-se, em Portugal, desde finais da década de 1990 uma enorme retração no acesso à carreira académica, a qual é vista com grande preocupação por dos professores por considerarem que isso poderá conduzir à degradação do sistema por dois motivos: o primeiro porque leva ao envelhecimento do corpo docente; o segundo, porque ao ser necessário contratar docentes para o normal funcionamento das instituições, esta contratação seja realizada à custa da precarização das condições contratuais, por exemplo, contratos a tempo parcial, recurso a bolseiros de doutoramento e pós-doutoramento ou outras figuras legais. Segundo dados do SNESUP a média de idades dos professores universitários no ano letivo 2014/2015 é de cerca de 50 anos, havendo apenas cerca de 300 professores no sistema com menos de 30 anos. Esta realidade não é muito diferente em Espanha, já que a abertura de concursos para a posição de professor titular de universidade é substancialmente inferior à abertura de concursos para professores contratados, que embora desempenhem as mesmas funções tem salários inferiores e uma posição precária no que diz respeito à estabilidade do posto de trabalho a qual está dependente da boa avaliação de desempenho por parte das agências de avaliação (nacional e/ou autónomas).

Em Portugal, com a última reforma do estatuto da carreira docente, os títulos profissionais passaram a ser três: Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático. Significa isto que quando se ingressa na carreira académica em Portugal o acesso se faz através da categoria de Professor Auxiliar. Nos primeiros 5 anos esta categoria não é estável, tem carácter experimental, durante os quais o académico deverá desenvolver investigação e publicar a sua

produção científica. Após este período experimental, o académico poderá ou não obter o chamado «tenure», isto é, um lugar estável na carreira académica. O presente ano (2015) é o ano em que estão a terminar os primeiros contratos de professor auxiliar celebrados no quadro do atual estatuto da carreira docente. Segundo o SNESUP o que se está a verificar é que após os 5 anos de período experimental as universidades não estão a integrar os professores na carreira em regime estável mantendo os professores na precaridade profissional. Por considerar que esta situação viola a Diretiva Comunitária 1999/70, o SNESUP apresentou uma queixa à Comissão Europeia. Em Espanha a última reforma contempla apenas duas categorias profissionais: Titular de Universidade e Catedrático de Universidade. Ao se aceder à categoria de Titular de Universidade acede-se também a condição de «tenure».

Em relação à contratação de professores, as modalidades existentes em Portugal e Espanha são distintas. No caso de Espanha e desde 1983, com a publicação da LRU, a profissão académica é composta por «pessoal docente e investigador contratado» e por «pessoal docente e investigador funcionário». No fundo, estas duas vias de contratação acabam por ser duas carreiras profissionais distintas e paralelas que poderão em muitos casos nunca a vir a juntar-se. Isso contribui para a instabilidade e para a desqualificação salarial em relação aos professores funcionários com a mesma habilitação académica e para a precarização da profissão. Em Portugal a contratação de professores tem só uma via mas não deixa de ser também uma carreira desigual e precária. Isto porque não abrem concursos que permitam o acesso à carreira, já que a legislação permite o recurso a outros mecanismos de contratação como a contratação a recibos verdes ou a tempo parcial e porque se pode recorrer ao serviço dos bolseiros para assegurar a docência e outros serviços burocráticos associados à gestão de projetos, colmatando assim a estagnação na abertura de concursos de acesso à carreira e apoiando os professores seniores nas suas múltiplas tarefas. Apesar das diferenças nos modelos de contratação, ambos tem em comum a mesma premissa – que é a retração do financiamento do Estado no Ensino Superior – e o mesmo resultado: a precarização da profissão académica.

Um professor que investiga ou um investigador que ensina

Ligadas pelo conhecimento, as funções docentes e de investigação estão de tal modo incrustadas na vida profissional dos académicos que, nas suas perceções, os professores entrevistados, em ambos os países, não as concebem separadamente. Em todas as entrevistas a complementaridade entre estas duas funções reinou nos discursos.

No caso português, observou-se uma clara distinção entre a representação social que os académicos juniores têm acerca da relação docência/investigação e aquilo que se passa no quotidiano das suas práticas, verificando-se com isso uma segmentação no perfil académico entre os académicos juniores e os seniores. Apesar de considerarem as duas funções complementares, os juniores – mais por não terem uma categoria profissional estável do que pelos anos de serviço que têm – não têm a possibilidade de gerir com liberdade as suas carreiras de modo a responder às funções profissionais que lhes são exigidas e a responder aos seus interesses pessoais do mesmo modo que os professores seniores o podem fazer, verificando-se uma maior sobreposição das tarefas docentes e de gestão sobre as tarefas de investigação. Isso acaba por se apresentar como uma contradição do sistema já que o perfil desejado é o de profissionais académicos talhados para a investigação.

No caso de Espanha, os fatores que condicionam e/ou influenciam uma maior dedicação à atividade docente ou à atividade de pesquisa são, para além das preferências pessoais, a falta de tempo para se dedicarem a todas as tarefas que os académicos são chamados a responder e a prioridade que se dá à investigação para se ir obtendo créditos para se prosseguir na carreira académica. A limitação de tempo acaba por ter mais impacto na função docente já que «perante à falta de tempo» prepara-se mais a docência do que a investigação, no caso dos professores funcionários. A prioridade dada à função de pesquisa verifica-se quando o académico ainda não detém uma figura profissional estabilizada, isto porque, para aceder à figura de professor funcionário, necessita de obter acreditação positiva por parte das agências de avaliação externa para se poder apresentar a um lugar de titular de universidade. É certo que todos devem ensinar e investigar mas os professores contratados acabam por sentir mais essa pressão para investigar.

Apesar das expectativas iniciais dos jovens em Portugal estarem mais direcionadas para a função de investigação, estes acabam por ter um perfil mais próximo do «professor-gestor» do que propriamente um perfil de «investigador-professor» que tanto desejavam. E gestor não no sentido de gerir conhecimentos, mas sim no sentido burocrata do termo, na organização de papéis administrativos nos departamentos onde estão inseridos, já que a última reforma universitária trouxe para os académicos novas tarefas de gestão administrativa, as quais têm surtido maior impacto nos contextos profissionais dos professores juniores do que os contextos de trabalho dos professores seniores. Mas o aumento e o impacto das tarefas administrativas na profissão académica são sentidos pelos académicos de ambos os países provocando contradições entre as condições para o exercício profissional e o sistema de avaliação dos académicos, uma vez que o trabalho académico é mais avaliado pela produção científica desenvolvida pelos professores do que pela docência que exercem ou pelos cargos ou tarefas de gestão que desempenham. Por um lado, pela excessiva documentação burocrática que exige que os professores produzam. Por outro lado, pela falta de tempo que os académicos têm para se dedicarem à investigação que também lhes é exigida. Com isto, a profissão académica vê-se em certa medida esvaziada de sentido, resultando daqui um descontentamento quase generalizado, principalmente entre o grupo de académicos mais jovem em relação às condições de trabalho que lhes são dadas para desenvolverem na plenitude a sua atividade profissional.

Perante a diversidade de funções que são chamados a desempenhar, os académicos acabam, em função das suas idiossincrasias, por pender mais para uma ou outra nas suas preferências. É, então, num jogo de equilíbrio entre estas três funções – ensino, investigação e gestão – que a profissão académica internamente produz e reflete uma grande variedade de perfis, constituindo-se como uma profissão extremamente diferenciada. Este é um equilíbrio nem sempre fácil de conseguir manter, sobretudo nos académicos que ainda não estabilizaram na profissão.

A ampliação das funções da profissão académica, inevitavelmente, contribui para a reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – com uma sobrevalorização da investigação sobre a docência. Como tal, a designação «professor

universitário», ao estabelecer a função docente como elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais, acaba por não representar, ainda que de modo genérico, a abrangência do tipo de atividades exercidas nesta profissão, não se descartando, por isso, a utilização do termo profissão académica pela abrangência de atividades que pode abarcar nesta dicotomia entre um professor que investiga ou investigador que ensina.

Sistema de avaliação da profissão académica

A profissão académica distingue-se pela elevada formação académica dos seus profissionais, os quais sempre que tiveram de prestar sucessivas provas para poderem progredir na carreira profissional. No caso de Portugal, essas provas foram até à publicação do atual Estatuto da Carreira Docente Universitária – Decreto-Lei n.º 2005/2009 – essencialmente a obtenção dos distintos os graus académicos, os quais permitiam progredir na carreira automaticamente. Na sequência da publicação do atual Estatuto da Carreira Docente, o mecanismo de transição automática entre categorias foi abolido acedendo-se e progredindo-se atualmente na carreira mediante concurso onde a avaliação do desempenho é aferida através de técnicas bibliométricas decisivas para o acesso, manutenção ou progressão profissional, estabelecidas por cada universidade mediante regulamento interno específico.

Em Espanha, também existe um mecanismo de avaliação baseado em técnicas bibliométricas, mas com uma estrutura completamente distinta do modelo português. Grosso modo, quem queira aceder e fazer carreira académica em Espanha tem de obrigatoriamente passar primeiro pelo crivo da ANECA, uma vez que em termos legais só se podem apresentar a concurso os candidatos detentores do Certificado de Acreditação atribuído por esta agência. Esta agência, externa à universidade, tem programas específicos de acreditação que possibilitam quer o acesso às categorias de professor contratado (Programa PEP) quer o acesso às categorias de professor funcionário (Programa ACADEMIA).

Em Portugal, os académicos denotam um grande sentido crítico em relação ao modo como o modelo de avaliação do desempenho docente está estruturado. Consideraram que este é utilizado na sua versão mais negativa ao favorecer a quantidade em vez da qualidade acabando por ser prejudicial à própria qualidade da

investigação. As críticas mais comuns entre os professores entrevistados foram:

- o sistema de avaliação do desempenho docente não é um sistema de avaliação equilibrado, porque valoriza mais a componente da produção científica, do que a componente do ensino;
- no sistema de avaliação do desempenho docente a avaliação não é realizada em função da relevância e qualidade científica, mas através da contagens de publicações conseguidas;
- o sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que não se adequa a todas as áreas científicas, sobretudo às ciências sociais e humanas;
- o sistema de avaliação do desempenho docente é um modelo que desvaloriza a língua portuguesa como língua científica, privilegiando publicações em língua inglesa.

No geral, o sistema de avaliação do desempenho que foi implementado traduz-se num conjunto de pressões, sobretudo sobre as novas gerações ainda em fases iniciais ou intermédias da carreira, que em geral não são benéficas para a profissão académica. Para os professores Catedráticos, pela posição que ocupam, essa pressão não os atinge, movendo-os mais como «pressão» o interesse e gosto pessoal em continuar a fazer investigação e a divulgá-la, retirando do reconhecimento dos pares a sua maior satisfação profissional e pessoal. Mas esta maior pressão sobre jovens já está interiorizada por estes como fazendo parte das «regras do jogo», acabando por aceitá-la e considerando que, independentemente das críticas que o modelo de avaliação possa suscitar, este acaba por ser um modelo mais transparente. Relativamente aos impactos que tais pressões provocam na profissão académica, verifica-se que estes sentem-se a vários níveis e são sentidos como negativos na profissão. Tais impactos podem ser conhecidos em baixo:

- a não publicação prejudica o financiamento de projetos e a progressão na carreira;
- prejudica o aprofundamento de temas;
- desmobiliza a criatividade para outras formas de divulgação de resultados, não contempladas no modelo de avaliação;
- contribui para a perda de liberdade académica;
- pode vir a liquidar aquilo que entendemos por universidade;

- obriga a custos financeiros individuais;
- obriga à elaboração de estratégias de publicação.

Em relação ao modelo de avaliação implementado em Espanha, os académicos entrevistados, independentemente das críticas apresentadas, no geral têm uma opinião positiva. Esta posição favorável sobre o modelo de avaliação por parte dos académicos entrevistados em Espanha pode ter a ver com o facto de, entre os oito professores entrevistados, seis serem professores funcionários, portanto, imunes a qualquer tipo de sistema de avaliação. Ou seja, estão numa situação estável na carreira a quem é permitido não ter de prestar contas, passando o trabalho a ser desenvolvido em função dos interesses e ambições pessoais. Em relação às críticas apresentadas a este modelo de avaliação dos méritos docentes estas são:

- É um modelo adaptado das ciências naturais que desvaloriza certos formatos de divulgação científica tradicionalmente utilizados pelas ciências sociais e humanidades;
- É um modelo excessivo e coercivo por pressionar os jovens a publicar;
- É um modelo que pode acarretar custos financeiros para os professores;
- É um modelo de avaliação imediatista que conduz à investigação rentável a curto prazo;
- É um modelo que traz precariedade profissional.

Entre o grupo de professores funcionários foi aferido dois tipos de pressão intimamente relacionados. Um é a pressão que os professores funcionários sentem para submeterem projetos para conseguirem trazer fundos para a universidade. O outro é a pressão inerente à burocracia que está associada à preparação e à gestão desses mesmos projetos. Embora a estrutura do modelo de avaliação seja distinto nos dois países, as críticas e os impactos são em muitos aspetos coincidentes. Por vezes, essa coincidência cruza-se entre o que em Portugal é percecionado como um impacto e em Espanha é apontado como crítica. Tal cruzamento desvanece as diferenças identificadas em termos de críticas apresentadas ao modelo de avaliação vigente em cada país permitindo afirmar que, apesar de serem estruturalmente dois modelos distintos de avaliação, produzem os

mesmos resultados na (re)configuração da profissão académica nestes dois países.

Políticas educativas de ensino superior e a convergência europeia

Mas o acesso e a progressão na carreira, o aumento das funções profissionais e o sistema de avaliação docentes para melhor ser compreendido, deve ser enquadrado na condição e no contexto geopolítico em Portugal e Espanha estão integrados. Isto é, ambos os países fazem parte do leque de países considerados desenvolvidos, mas numa condição de semi-perifericidade no contexto do sistema-mundo (Wallerstein, 1974,1979). Como tal, grande parte daquilo que marca a sua posição parece derivar precisamente dessa condição (Magalhães, 2004), refletindo-se na função e posição que o ensino superior desempenha no contexto de cada país. Não obstante as diferenças no processo de reforma do ensino superior, ambos os países partem da mesma premissa estratégica com profundas implicações nas políticas públicas de educação: a «modernização do país» como estratégia de reposicionamento no seio do sistema mundial moderno. Para além desta característica, ambos os países integram ainda, a União Europeia, tendo aderido a este bloco regional no mesmo ano, o qual tem no quadro da sua estratégia o objetivo de até 2020 criar o Espaço Europeu de Educação Superior.

Apesar do processo de europeização das políticas educativas de ensino superior se ter iniciado em 1957 (Corbett, 2009; Grek & Lawn, 2009), só depois de muitas e importantes décadas de cooperação voluntária no âmbito de programas comunitários, como o Erasmus, Sócrates, Leonardo ou Tempus, (Damme, 2009), se ensaia a sua maturidade ao constituir formal e explicitamente um nível de governo supranacional (Antunes, 2008). É a partir da década 2000 que se evidencia um processo de convergência mais estruturado com vista ao estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior. No entanto, a União Europeia já tinha delineado e posto em marcha uns anos antes a edificação de um Espaço Europeu de Investigação. Apesar destes dois “espaços” apresentarem uma organização distinta, convergem para a mesma estratégia: tornar a Europa a economia mais competitiva do mundo, tendo por base o conhecimento e inovação tecnológica. Mas a compreensão das políticas desencadeadas

nesta fase da europeização da educação superior só se completa tendo presente a mudança da natureza do contexto económico e geopolítico global, o qual provocou alterações importantes na União Europeia, que, para ser competitiva na economia global, teve de se transformar a si própria num quadro comércio e de mercado livre (Robertson, 2006).

Não é por isso de estranhar que a legislação sobre a reforma do ensino superior produzida em Portugal e em Espanha só a partir da década de 2000 explicita e configure nas suas medidas as principais diretrizes de política de educação superior e de política científica europeia, com um acentuado pendor na chamada teoria do novo managerialismo público, embora esta última na hora de legitimar as políticas internas seja ocultada. As pressões governamentais sobre a administração pública no sentido desta se tornar mais eficiente, mais competitiva, com mais qualidade e com a obrigação de prestar contas, iniciou-se no discurso político, no caso de Portugal, na década de 1980, e intensificou-se na segunda metade da década de 1990, acompanhando a ascensão ideológica do neoliberalismo (Santiago, 2005). Mesclada com os princípios da Declaração de Bolonha e da Estratégia de Lisboa, os mecanismos desta teoria passam a ser parte integrante na educação superior com a legislação que é produzida a partir da década de 2000. Porém, alguns destes mecanismos já estavam presentes na atividade profissional dos académicos via política científica, desde a década de 1990. Neste contexto, quer o sistema de educação superior em Portugal, quer o sistema de educação superior em Espanha, fazem parte da “nova ortodoxia” educativa, onde o impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino superior, a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia e a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior surgem como importantes fatores de mudança.

Os dados aferidos indicam que os académicos em Portugal e em Espanha são favoráveis a uma parte desta “nova ortodoxia” educativa. Isto é, veem com bons olhos o processo de convergência das políticas educativas com vista à construção do projeto europeu, fazendo, contudo, algumas críticas. Por se encontrarem em diferentes fases no processo de implementação da nova reforma no momento em que foram entrevistados, os professores em Portugal criticavam o caminho que tal convergência política estava a seguir, por privilegiar medidas políticas com uma forte tendência para a gestão de tipo empresarial, em Espanha, questionavam-se acerca do modo como se iria

implementar esses objetivos e que interesses estaria por trás do modelo a implementar. Embora o testemunho dos académicos em Espanha também conduza a uma leitura crítica em relação às tendências de mercado na universidade, essa crítica não surge de um modo tão linear, sendo até uma questão que divide o grupo de académicos entrevistados. De um lado, estão aquele que, perentoriamente afirmavam que a universidade não é gerida por um modelo empresarial; do outro, aqueles para quem a universidade está nitidamente mercantilizada, afirmando que esse processo se iniciara antes mesmo da implementação dos princípios de Bolonha. No lado dos que consideram que a reforma do ensino superior está fortemente associada a uma lógica de mercado identificam-se dois motivos: (i) o recurso a um conjunto de ideias e palavras introduzidas pela semântica de Bolonha que, incorporadas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência, prestação de contas e gestão financeira das universidades como natural; e (ii) a inexistência de um debate frontal assumidamente mercantilista, como existe no mundo anglo-saxónico, utilizando em sua substituição meios indiretos de reforma que introduzem tendências mercantilistas sem afrontar o modelo social tão caro à Europa Continental. Estes argumentos vão ao encontro da perspectiva de Croché ao referir que, ao abrir um novo espaço geopolítico na educação superior, a declaração de Bolonha promove a circulação de “atores (diversas organizações), pessoas, ideias, palavras que ao serem progressivamente integradas na linguagem do dia-a-dia, tornam a ideia de eficiência e a adoção da perspectiva utilitarista das universidades Europeias como natural” (Croché, 2008, p. 10), motivo pelo qual o processo teve muito poucos contestatários.

Talvez por Portugal ter iniciado mais cedo a implementação do processo de reforma à luz de Bolonha, as tendências de mercado estejam mais claras, já que em termos práticos referem que a retração do financiamento público no ensino superior pressiona as universidades a aderirem a estratégias de mercado para aumentarem os recursos financeiros disponíveis. Uma dessas estratégias, que promove alterações nos contextos de trabalho da profissão académica, é a ampliação do número de vagas nos cursos com mais procura e outra é o aumento do número de cursos de mestrados. Estas medidas de captação de alunos tem o reverso da medalha. Isto é, o aumento de alunos não é acompanhado pelo aumento de condições laboratoriais nem pelo aumento do número de professores. Além

disso, acabam também por comprometer, no entender dos professores, a qualidade do ensino. Como é referido, as estratégias de mercado que as universidades e os professores em Portugal se veem na necessidade de seguir acaba por ser uma «estratégia de sobrevivência», sendo até uma tarefa ingrata para quem tem cargos de direção.

Política científica europeia

No quadro da nova reforma universitária desenvolvida em torno da construção de entendimentos, orientações e normas de ação comuns (Antunes, 2008b) para as políticas de Portugal e Espanha enquanto Estados-membros da União Europeia, quer os contextos e a condições de trabalho docente quer os contexto e as condições de trabalho da investigação sofreram alterações que promovem não só a reconfiguração desses mesmos contextos, como também a reconfiguração da profissão académica.

Por um lado, assistiu-se nos últimos anos, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, em ambos os países, uma valorização do investigação em relação à docência, quer por via do financiamento disponível para cada um dos contextos, quer por via do aumento de bolsas de estudo para formação avançada, quer pelo modelo que avaliação introduzido. Esta valorização acompanhou a política científica europeia que a partir da década de 1980 apresenta um conjunto de ações específicas orientadas para a comunidade científica na Europa. O primeiro programa-quadro data 1984-1987 e é o “resultado da crescente necessidade de coordenação das várias atividades comunitárias de I&DT” (Pereira, 1996, p. 233). Note-se que a adesão de Portugal e de Espanha à União Europeia se fez em 1986, mas os resultados desta política só começam a surtir efeitos, na perspetiva dos académicos entrevistados, a partir da segunda metade da década de 1990.

A influência das políticas de investigação sente-se na profissão a vários níveis, sendo o modelo de avaliação implementado a “pedra de toque”.

Primeiro, porque para os investigadores desenvolverem investigação tem de ter projetos financiados que lhes permitem obter as condições necessárias para a sua realização, produção e divulgação. Esta questão torna-se particularmente sensível quando no conjunto das funções dos académicos, a investigação é aquela que mais peso tem em

termos de avaliação. Quando académicos não conseguem ter projetos aprovados, sentem grandes dificuldades em corresponder às exigências do modelo de avaliação a que obrigatoriamente são sujeitos, dificuldades que se traduzem em incertezas e em instabilidade profissional.

Depois, porque condicionados pela categorial profissional em Portugal e o tipo de contrato em Espanha o modelo de avaliação influencia a postura com que se vive a profissão académica, pois quem ainda não estabilizou na carreira tem de estar permanentemente a investigar e publicar para construir um currículo que lhe permita, na primeira oportunidade, estar numa posição altamente competitiva para se manter e/ou progredir via concursos na carreira, dependendo por isso do financiamento externo, sem o qual não terão as condições necessárias para desenvolver investigação, e consequentemente, divulgar e publicar investigação que conte.

No caso dos professores estabilizados, pelas pressões que sentem por parte das instituições para trazerem recursos financeiros para a instituição, quando veem os seus projetos financiados, os investigadores responsáveis, em ambos os países, deparam-se com o excesso de burocracia exigido sob a égide de prestação de contas sentindo-se essa burocracia como um trabalho extra à profissão, sendo o recurso a bolseiros prática corrente para minimizar o peso burocrático na conceção e gestão de projetos de investigação.

Novo «ethos» universitário

As universidades enquanto «grandes fábricas de conhecimento» (Subirats, 2001) têm no conhecimento a força e as coordenadas que lhes têm permitido permanecer ao longo da história da humanidade. Adaptando-se as necessidades do conhecimento de cada época histórica a missão da universidade tem vindo a reconfigurar-se ao longo dos tempos. Motivo pela qual os académicos de ambos os países consideram que se, por um lado, as universidades mantêm intacta a sua tradicional função, por outro lado, apresenta uma nova configuração da qual sobressaia uma maior articulação com as necessidades da sociedade e a massificação do ensino superior. Motivo pelo qual, a metáfora da Torre de Marfim associada à universidade não representa mais nem as mentalidades dos académicos, nem o contexto das práticas desta instituição. No trinómio do que foi, do que é e do que será a universidade, aflora-se elementos que conduzem à análise da existência de uma «episteme de orientação utilitarista»

que segundo Croché (2008) é marcada pelo processo de Bolonha e, por inerência, pelo estabelecimento do EEES. Mas a referência ou articulação da universidade à sociedade, é enaltecida pelos académicos entrevistados pela consciência que têm de que devem formar para o mercado de trabalho cidadão autónomos e com capacidade crítica e não para transformar a universidade num ensino superior profissionalizante.

Este novo «ethos» universitário assente num novo modelo de conhecimento utilitarista lança novos à profissão académica que não são só diversificados, são também contraditórios. Embora as questões sobre o financiamento não tenham emergindo nos discursos dos académicos em Espanha de um modo tão marcado, os desafios contraditórios que se colocam à profissão académica em ambos os países são:

- a contradição entre o paradigma de ensino centrado na aprendizagem do aluno e a cultura de estudo dos alunos;
- a contradição entre o modelo de avaliação da profissão académica e os cortes no financiamento de projetos de investigação;
- a contradição entre a redução orçamental para o ensino nas universidades e as reais necessidades financeiras para cobrir os custos do ensino;
- a contradição entre as expectativas profissionais no início da carreira académica e as expectativas atuais.

Elementos para reflexão e debate

Procurando contribuir para a compreensão do rumo que a Universidade de Portugal e Espanha apresentam-se de seguida alguns elementos que sintetiza o que acabou de ser dito:

- A utilização da expressão “professor universitário” não representa mais a profissão pelo facto de a docência ter deixado de ser o elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais;
- Apesar das diferenças no modelo de contratação, ambos os países têm em comum a mesma premissa – retração do financiamento do Estado no Ensino Superior – e o mesmo resultado – precarização da profissão académica;
- A declaração de Bolonha, por reunir consensos entre os vários sectores do ensino superior serviu de porta de entrada para a

implementação de medidas fundamentadas na teoria do novo managerialismo público, embora já se evidenciasse essa tendência na política científica introduzida a partir da década de 1990;

- A reconfiguração dos contextos e das condições de trabalho da profissão académica foi induzida via política científica, em que o modelo de avaliação implementado é a “pedra de toque”;
- O novo ethos universitário assente num novo modelo de conhecimento utilitarista lança novos à profissão académica que não são só diversificados, são também contraditórios.

Referências bibliográficas

- Antunes, F. (2008), *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*, Coimbra, Almedina.
- Carvalho, T. (2012), “Shaping the “New” Academic Profession”, in G. Neave, & A. Amaral (eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, a Generation*, Dordrecht, Springer, pp. 329-352, doi: 10.1007/978-94-007-2135-7_14.
- Corbett, A. (2009), “Process, persistence and pragmatism: reconstructing the creation of the european university institute and the erasmus programme, 1955-1989”, in A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, pp. 59-80, doi: 10.1007/978-1-4020-9505-4_3.
- Costa, A. F. (2001), *Sociologia*, Coimbra, Quimera Editores.
- Croché, S. (2008), “How and why the european commission has acquired the right to vote in a europeanization process in a field of national competency”, *European Education*, 40(1), pp. 8-19, doi: 10.2753/EUE 1056-4934400101.
- Damme, D. V. (2009), “The search for transparency: convergence and diversity in the bologna process”, in F. A. Vught (ed.), *Mapping the Higher Education Landscape towards a European Classification of Higher Education*, Dordrecht, Springer, pp. 39-55, doi: 10.1007/978-90-481-2249-3.
- Enders, J. (1999), “Crisis? What crisis? The academic profession in the “knowledge society””, *Higher Education*, 38(1), pp. 71-81, doi: 10.1023/A:1003751130777.
- Enders, J. (2000), “Academic staff in europe: changing employment and working conditions”, *International Perspectives on Higher Education Research*, 1, pp. 7-32, doi: 10.1016/S1479-3628(00)80097-0.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research into Contemporary Societies*, London, Sage.
- Grek, S. & Lawn, M. (2009), “Short history of europeanizing education: the new political work of calculating the future”, *European Education*, 41(1), pp. 32-54, doi:10.2753/EUE1056-4934410102.

- Magalhães, A. (2004), *A Identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação Numa Época de Transição*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neave, G., & Rhoads, G. (1987), "The academic estate in Western Europe", in B. R. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings*, Los Angeles, University of California Press, pp. 211-270.
- Nixon, J. (2001), "Not without dust and heat: The moral bases of "new" academic professionalism", *British Journal of Educational Studies*, 49 (2), pp. 173-186.
- Pereira, T. S. (1996), "Uma análise do impacto das políticas europeias na colaboração internacional em investigação científica em Portugal e no Reino Unido", *Análise Social*, 135, pp. 229-265.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2008), "Researching education in a globalising era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishisms", in J. Resnik (ed.), *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Rotterdam, Sense Publishers, pp.19-32.
- Robertson, S. L. (2006), "The politics of constructing (a competitive) europe(an) through internationalizing higher education: strategy, structures, subjects", *Perspectives in Education*, 24(4), pp. 29-44.
- Santiago, R. (2005), "Uma reflexão panorâmica sobre o impacto do managerialismo na administração pública e no ensino superior", in R. Santiago, A. Magalhães, & T. Carvalho (orgs.), *O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português*, Coimbra, Fundação das Universidades Portuguesas, pp. 1-33.
- Santos, B. S. (1989), "Da ideia de universidade à universidade de ideias", *Revista Críticas das Ciências Sociais*, pp. 27-28, 11-62.
- Santos, B. S. (2001), "Os Processos da globalização", in B. de S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2008), *A Universidade no Século XXI: Para Uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*, Porto, Edições Afrontamento.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press.
- Taylor, P. G. (1999), *Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change*, Philadelphia, Open University Press.
- Wallerstein, I. (1974), *The Modern World-System*, New York, Academic Press.
- Wallerstein, I. (1979), *The Capitalist World-Economy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, K. (2008), "Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st Century higher education", *Higher Education*, 56(5), pp. 533-544, doi: 10.1007/s10734-007-9109-x.

Legislação

Lei n.º 19/80 de 18 de Julho. Aprova o estatuto de Carreira Docente Universitária.

Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 448/79, de 18 de Novembro.

Decretos-lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras
Docente do Ensino Universitário.

Lei Orgânica 11/1983, de 25 de Agosto. Lei de Reforma Universitária (LRU).

**SIMPÓSIO I | Crise, austeridade e educação: análise
das consequências e antecipação de alternativas**

A Educação na Europa do Sul

Constrangimentos e desafios em tempos incertos

Este Simpósio tem como tema *Crise, Austeridade e Educação: análise das consequências e antecipação de alternativas*. Integra-se na linha 1 do Encontro Ibérico de Sociologia da Educação: Políticas Educativas na Europa do Sul.

As instituições participantes são as seguintes: Observatório de Políticas de Educação e Formação (CeIED/CES), CIES/ISCTE e Universidade de Valência.

Trata-se de um conjunto de comunicações que abordam duas dimensões complementares. A primeira dimensão tem a ver com a análise dos processos que, em nome da austeridade, têm vindo a contrariar as dinâmicas de democratização da escola pública, em Portugal e em Espanha, introduzindo, de modo mais visível ou mais oculto, uma escola virada para o mercado e para a seleção social precoce. São disso exemplo a introdução de exames nacionais em todos os graus de escolaridade, o fim da Educação de Adultos ou ainda o aumento do insucesso escolar e a criação de um ensino dual. Esta análise baseia-se em leituras da realidade das escolas e em trabalhos empíricos que evidenciam, em Portugal, o mal-estar vivido pelos professores que, consideram que o governo vai incutindo, através dos media, uma imagem negativa (e injusta) da escola pública, de modo a criar ambientes propícios para as suas políticas neoliberais.

A segunda dimensão prende-se com o papel que a sociologia da educação pode ter na antecipação de alternativas para uma construção institucional, virada para a democratização e para os desafios do

sec.XXI. Articulam-se, assim, análises pós-facto e dimensões analíticas ante-facto ou prospectivas que enriquecem a “sociologia pública” e o seu papel social. Com efeito, os saberes já constituídos permitem elaborar cenários e propostas fundamentadas, sem nos limitarmos a pesquisar as consequências negativas de políticas que se concretizam numa certa anomia social.

As comunicações que se integram este simpósio são as seguintes:

- Crise, austeridade e a (des) construção da escola democrática.
- Universidade e os desafios da profissão académica em Portugal e Espanha: vozes vividas, vozes sentidas em tempos de crise.
- Processos de dualização da educação: a construção de um sistema educativo a duas velocidades
- La escuela anticipada, la tarea por hacer

Ana Benavente

(Coordenadora do simpósio)

Capítulo 11

Crise, austeridade e a (des)construção da escola democrática

Sandra Queiroz

OP:Edu/CeiED/CES — <http://www.op-edu.eu> (sandra.m.queiroz@gmail.com)

Abstract

Analyzing the current situation in Portugal since 2011, we see a country that has a very high and long-term unemployment rate, we see a social territory where the poor living conditions and hopelessness are a reality of everyday life of the families, we find a country with the lowest expenditure on education in the European Union and acknowledge the disinvestment and the crisis that has developed in Education and School. Many are the problems: increase of students/class, increase of teachers' unemployment and working hours; enhancement of the instrumental character of disciplines, extinction of non-curricular subject areas and underestimation of courses featuring physical, artistic, civic, personal, environmental and health education, in addition to the very low level of integration of children and youth programs with special educational needs. This way of (de)constructing the School has had consequences in the form of Teachers live it. Exploratory data obtained lead us to the opinion of teachers on educational policies and their consequences in school reality. Most respondents belong to the 2nd and 3rd Education grade; they have practised for more than 11 years and some for more than 20 years. These participants, in its majority, evaluate the educational policies negatively, and more than 32% of teachers assess them up as very negative. From our perspective, we realize that schools are deprived of resources for a democratic educational life as many areas of intervention and development are devalued. We wonder yet whether, under the pretext of crisis and austerity, they are transforming the nature of a democratic school that was under construction into a more selective school, more commoditized. Also, being a teacher is again a "risk" activity.

Palavras-chave: Políticas Educativas; Austeridade; Crise; Educação.

Keywords: Educational Policies; Austerity; Crisis; Education.

Analizando a situação atual em Portugal, podemos afirmar que existe, desde 2011, uma mudança do projeto de sociedade com base em opções ideológicas, não tendo sido a Educação poupada a essas mudanças. Atualmente, há um desinvestimento na Educação para Todos, aumento das desigualdades entre crianças, jovens, professores e escolas. Esta destruição do setor educativo do Estado, para além de pretender facilitar o embaratecimento desqualificante do ensino público tem, também, como objetivo a criação de “nichos de negócio” na administração da Educação.

Importa referir também alguns elementos do contexto mundial que favoreceram e favorecem tais políticas de retrocesso à escola tradicional, a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão:

- Os mandatos das organizações internacionais relativos à educação e, em particular, a força das avaliações externas;
- A conceção dominante da escola como um fator de “empregabilidade” num mundo desregulado, dominado pela finança, com menosprezo da formação cívica e crítica das gerações mais novas.

Num País que possui uma taxa de desemprego elevadíssima e de longa duração, numa sociedade em que muitas crianças e jovens têm ambos os pais desempregados, num território social em que as más condições de vida e a desesperança com que as famílias encaram o quotidiano é uma realidade, seria impossível não haver crise na Educação e na Escola.

O alinhamento dos decisores políticos com a agenda hegemónica supranacional encontra na crise um aliado na defesa de medidas que nos conduzem perigosamente a uma regressão social. Como alerta, G.Agamben “a crise transformou-se num instrumento de dominação. Serve para legitimar decisões políticas e económicas que privam os cidadãos de toda possibilidade de decisão” (2013). Os processos de subordinação e as exigências da economia capitalista em crise não ficam à porta da escola e tocam todos os aspectos da vida escolar.

Lembramos A. Touraine (2010) quando considera que a crise separa a economia da sociedade dividindo-a em dois: os que sofrem uma crescente exclusão social (o autor surpreende-se com o silêncio destes) e os que se posicionam em favor de orientações culturais e éticas respeitadoras dos direitos humanos.

Considerando, neste contexto, que a despesa em Educação é hoje, a mais baixa da União Europeia, enumeremos algumas

medidas implementadas dos últimos três anos que explicam essa redução:

- aumento de alunos por turma e das horas de trabalho dos docentes;
- retorno à seleção precoce dos alunos, através de exames em todos os graus de ensino;
- aumento do número de professores desempregados;
- desaparecimento das áreas curriculares não disciplinares e apoio escolar aos alunos e, também, maior ênfase à dimensão curricular nas disciplinas de caráter mais instrumental, em detrimento e menorização das de formação global do aluno;
- criação sistemática de uma gestão dos mega-agrupamentos, com o regresso ao modelo unipessoal e tradicional do passado;
- menorização de Unidades Curriculares, tais como o Desporto/Educação Física, a Educação Artística, a Educação Cívica, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, imprescindíveis nos dias de hoje;
- tornar inexistente, no presente sistema educativo, de uma linha de integração de crianças e de jovens com necessidades educativas especiais, questão incontornável no que toca aos avanços civilizacionais maiores.

Se a profissão de professor foi, outrora, frequentemente desvalorizada, vivemos agora uma fase da nossa história em que, mais do que desvalorizada, é menorizada, com consequências para a sua satisfação e a forma de ver a escola.

Como a maioria dos seus concidadãos, os professores vêem os seus vencimentos diminuídos, as suas horas de trabalho aumentadas e a sua profissão denegrida. As condições de trabalho pioraram, a precariedade chegou à profissão. A média europeia de abandono escolar (Eurostat 2012) era de 13% enquanto em Portugal é de 20,8% (uma das mais altas taxas, sabendo-se que em 2005 era de 38,8%).

Esta forma de (des) construir a Escola tem tido consequências na forma dos Professores vivem a Escola e a consequência das suas políticas.

Embora do ponto de vista público não tenha havido debates consequentes sobre o que tem acontecido na escola, no terreno, na realidade das escolas, o mau estar já é evidente e demasiados professores

partilham desconfortos, revoltas e relatos de experiência que revelam perturbações nas formas de interagir tanto entre pares, como com os responsáveis da gestão escolar.

Por outro lado, a nível político há um discurso “fabricado” para derrubar os professores e para denegrir a importância do seu papel na escola, como se pode perceber pelas respostas obtidas no questionário exploratório submetido a professores da escola pública.

Os professores e as políticas educativas. Um estudo exploratório

Neste artigo, optámos por dar enfoque ao trabalho empírico, de modo a analisar a realidade vivida, fugindo a elaborações teóricas sobre textos alheios. Os dados exploratórios que aqui apresentamos sobre as opiniões de professores de escolas públicas sobre as políticas educativas de 2011 a 2014 integram-se num projeto intitulado SER (Schools, Evidences and Realities) que dá voz aos parceiros educativos.

O quadro 11.1, que representa uma breve caracterização da amostra de docentes participantes no estudo exploratório-descritivo, podemos verificar que, a maioria dos docentes inquiridos (85%) pertence ao 2º e 3º Ciclo de Ensino, 16% ao ensino secundário, 14% aos Cursos CEF/CEFA e 11% ao 10 Ciclo. Há um valor residual de 2,5% que integra o ensino pré-escolar, acreditando que pertencem a agrupamentos que partilham espaços comuns em que se integram todos os níveis de ensino. Cerca de 24% dos participantes afirma desempenhar funções em mais do que um Ciclo de escolaridade ou via de estudo. A maioria dos professores participantes (cerca de 80%) exerce funções há mais de 11 anos e, cerca de 60% fá-lo há mais de 20 anos. Apenas 12,5% dos docentes têm menos de 10 anos de prática pedagógica. A maioria (73%) pertence ao Quadro Nacional Docente e 23% dos docentes tem de outro tipo de contrato.

De acordo com o observado no quadro 11.2, podemos afirmar que: 74% dos docentes consideraram que a escola é avaliada como negativa (62%) ou muito negativa (12%) pelos portugueses. Apenas 26% dos docentes inquiridos têm uma opinião positiva. Ninguém considera que esta avaliação da Escola Pública possa ser muito positiva.

Na sequência desta questão, inquiriram-se os docentes sobre as razões consideradas como justificativas da forma como a sociedade portuguesa avalia a escola pública. Esta, foi a questão que mais enumerações

Quadro 11.1 Caracterização do grupo de docentes participantes Região de Lisboa e Porto — cidade e periferia

Grau de ensino a que pertencem		Anos de serviço		Situação na profissão	
1º Ciclo	11%	> 58%	> 20 anos de exercício profissional	73%	QND
2ª e 3ª Ciclo	81%	< 25%	Exerce funções entre 11-15 anos	27%	Outro tipo de contrato
Ensino secundário	16%	14%	Há menos de 16 anos		
CursosCEF/CEFA	14%	Cerca de 10%	Tem até 10 anos de profissão docente		
Pré-escolar	2,5%	2,5%	Exerce funções docentes num tempo inferior a 5 anos		

Nota: Cerca de 24% dos participantes participam num dos Ciclos, sendo que a segunda inscrição se refere aCursos Profissionais/CEF/CEFA.

Quadro 11.2 Percepção dos professores sobre opinião da sociedade sobre a escola pública

	Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Enquanto docente e cidadã(o) como pensa que a sociedade portuguesa avalia a Escola Pública? (B)	0%	26%	62%	12%
Total parcial	0%	26%	74%	

teve. Foram enumeradas mais de 330 afirmações para explicar essas opiniões que, na sua maioria, corresponderam a razões de conotação negativa. Analisando todas as referências inscritas, foi possível obter grandes grupos de razões referidas pelos docentes. Agrupámo-las considerando as de conotação negativa (6 dimensões “D”) e as de conotação positiva, em que se inscrevem alguns dos participantes (4 dimensões “C”).

Razões de conotação negativa:

- desinvestimento na Escola Pública;
- desconhecimento da realidade das Escolas;
- destruição da autonomia das Escolas e dos professores;
- degradação das condições de trabalho com implicações no trabalho docente;

- desrespeito pelos professores;
- desvalorização da profissão docente. (Esta desvalorização/desrespeito é referida como de responsabilidade da Tutela para influenciar os media e à opinião pública).

Razões de conotação positiva:

- credibilidade na Escola Pública (O estatuto profissional do serviço público tem sido melhor do que o do privado);
- certeza de qualidade do serviço público;
- confiança no trabalho dos Professores (Os professores continuam a garantir e as famílias sentem que os alunos têm acompanhamento de qualidade);
- competência dos Professores.

Se lermos as respostas, apercebemo-nos numa concordância entre os que consideram que a opinião pública tem, hoje, uma imagem negativa da Escola Pública e os que dizem o contrário. Com efeitos, estes dizem que, apesar da imagem negativa que é veiculada pelo executivo e pelos media, a sociedade “ainda” tem confiança nos professores e na Escola para Todos. Ou seja, todos têm consciência do desgaste que a imagem dos professores e das escolas tem sofrido nos últimos anos, mas assim como eles próprios valorizam o seu trabalho e a escola, acreditam que a opinião pública não partilha a mesma desconfiança que a ação do atual executivo traduz. É de sublinhar que estamos perante uma “ofensiva” factual e simbólica destruidora e que será de muito lenta recuperação. A desconfiança, a desvalorização, o desinvestimento, os modos de controlo externos e a gestão centralizada concretizam o Estado-mínimo que o governo defende, a coberto da austeridade, do controlo e do “rigor”.

As razões concretas apontadas para esta avaliação maioritariamente negativa transmitem um clima de desconforto, de mal-estar e de amargura. “Degradação, destruição, desprestígio, desinvestimento” são quatro D’s que aparecem frequentemente nas respostas. Há, contudo, razões apontadas de conotação positiva, ou seja, os “C” associados à Credibilidade e Certeza de qualidade da Escola Pública, assim como, o reconhecimento da Competência e Confiança no trabalho dos Professores.

Da análise do quadro 11.3, é possível constatar que: analisando cada item de uma forma parcial (proporcional face a algumas das

Quadro 11.3 Percepção dos docentes relativamente à avaliação sobre as políticas educativas decididas e implementadas desde 2011

		Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Avaliação global das políticas educativas decididas e implementadas desde 2011		0%	17%	50%	33%
Total parcial		0%	17%	83%	
		Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Avaliação das medidas concretas adotadas no período 2011 - 2014. (dimensões consideradas)	Exercício da Profissão	0%	< 20%	53%	30%
	Clima da Escola	0%	> 25%	46%	14%
	Condições Sociofamiliares	0%	20%	60%	20%
Total parcial (análise da tendência em proporção)		0%	Apx. 25%	75%	
		Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Opinião dos docentes relativamente às medidas implementadas na Escola desde 2011. (dimensões consideradas)	Curriculo	2,5%	28%	49%	21%
	Avaliação dos Alunos	< 2%	49%	36%	17%
	Mega-Agrupamentos	0%	10%	40%	50%
	Gestão das Escolas	0%	40%	41%	25%
	Condições de Trabalho	4%	19%	44%	33%
Total parcial (análise da tendência em proporção)		Apx. 2%	29%	70%	

questões) verificámos que, em todas as questões e dimensões colocadas em avaliação, a opinião da grande maioria dos professores é negativa, com todos os valores acima dos 70% e 80%. Numa análise mais detalhada, verificamos que mais de 83% dos docentes fazem uma avaliação negativa das políticas educativas desde 2011; mais de 50% referem-nas como negativas e mais de 32% como muito negativas. Pouco mais de 17% dos professores avaliam-nas como positivas.

A avaliação negativa que a maioria dos professores faz das políticas quanto à organização das escolas, à sua gestão, aos currículos, à avaliação dos alunos e ao exercício da profissão não pode ser ignorada. São eles que, no dia-a-dia “fazem” a escola, trabalham para que Todos aprendam, assumem a responsabilidade da escolarização das gerações mais novas.

O que a realidade nos mostra e este trabalho exploratório (que merece aprofundamento) confirma, é que o Ministério trata os professores como “mangas-de-alpaca”, trata as escolas como fábricas e

professores e alunos tornaram-se números. Entre os argumentos que invocamos contra a existência de exames no final de todos os ciclos de escolaridade, conta-se um que vem a propósito referir: o regresso destes exames traduz uma insuportável desconfiança do governo em relação ao trabalho realizado pelas escolas e pelos professores. Certamente que muitos professores partilham este sentimento. No entanto, não podemos ignorar que houve um número significativo de respostas, que consideram positivas, as medidas relativas à avaliação e à gestão. Isso significa que há professores que se identificam com a gestão unipessoal e com a avaliação “tradicional”, o que sempre foi evidenciado por estudos anteriores que fizemos sobre o corpo docente. Ou porque têm um pensamento pedagógico semelhante ao que inspira o atual governo ou porque se sentem assim mais “desresponsabilizados”, desfazendo eventuais suspeitas quanto à qualidade da sua ação — situação que caracteriza os sistemas burocráticos, sublinhando a distância entre “eles” (decisores e outros parceiros educativos, incluindo a própria opinião pública) e “nós”, os profissionais — há um número significativo de professores que aceita estas medidas. Como referimos, só a continuação do projeto SER permitirá compreender as razões que informam estas respostas.

Na nossa perspectiva, as políticas atuais desvalorizam a inclusão, consideram a reprodução das desigualdades como “natural”, abandonam os mais frágeis — caso dos apoios às crianças e jovens com “necessidades educativas especiais”, privam as escolas de recursos necessários para uma vida educativa democrática centrada na formação dos mais novos e desvalorizam as áreas das expressões. Ser professor, profissão que foi valorizada durante algumas décadas, volta a ser uma atividade de “risco”.

Assim como avaliam negativamente a opinião pública sobre a escola — opinião, dizem, como vimos, que decorre dos discursos e práticas do próprio Ministério da Educação e dos media — o mesmo acontece quanto aos obstáculos à aprendizagem dos alunos e às políticas concretas implementadas.

O clima das escolas piorou, diz a esmagadora maioria. Tornou-se muito mais difícil ser professor, os currículos são mais pobres e mais pesados, os exames vieram trazer uma avaliação externa que, na nossa perspectiva, se traduz negativamente no quotidiano escolar em todas as suas dimensões. O reforço da competição, os rankings e toda uma parafernália de supostas “evidências” sobre a qualidade do trabalho

das escolas veio destruir muito do que a Escola Pública tinha construído. As boas práticas que resistem, fazem-no pela existência, aqui e ali, de diretores de agrupamentos e de equipas docentes que utilizam as suas “margens de liberdade” — o que supõe estabilidade e convicções partilhadas — para as desenvolver.

Obstáculos à aprendizagem — percepção dos docentes

Inquiriu-se, ainda, os docentes através de uma questão aberta, sobre quais os fatores que, na sua percepção, obstaculizam a aprendizagem. Desocultaram-se quatro dimensões:

- a organização das escolas e os recursos a que têm acesso;
- os currículos e a avaliação dos alunos;
- a atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com a aprendizagem;
- as condições sociofamiliares.

As duas primeiras dimensões remetem claramente para as recentes medidas governamentais que reconfiguram de forma estruturante as políticas educativas. O aumento do número de alunos por turma e a afetação de menos recursos referidos pelos professores, revelam tomadas de decisão que têm por base critérios de índole administrativista em detrimento do carácter pedagógico. Aliam-se os cortes financeiros em obediência ao programa de ajustamento externo a opções ideológicas que introduzem também na escola a exigência cega da produtividade. A hipervalorização dos exames recentemente introduzidos nos primeiros níveis de escolaridade, aumentando o número de repetências e a extensão e pouca atratividade dos currículos também referidas pelos professores, aliadas à extinção de áreas curriculares de apoio e integração educativa, como a área Escola e o Estudo Acompanhado, não deixam dúvidas quanto ao privilegiar de disciplinas de carácter instrumental e à obsessão pelo controlo dos resultados expressa na parafernália de processos estatísticos e de comparabilidades, de rankings e outros dispositivos que estimulam a competitividade, a seleção precoce e o elitismo.

As restantes dimensões, percecionadas como fatores externos à escola, como se de alguma forma fossem incontroláveis e “fatais”, são em grande parte reflexo do acentuar das desigualdades que, na escola,

Quadro 11.4 Exemplos de algumas das referências apresentadas pelos docentes inquiridos

A organização das escolas e os recursos a que têm acesso	Sobrecarga do corpo docente. Instabilidade de horários. Falta de componente prática. Condições físicas da escola. Desvalorização da escola e dos professores. Elevado nº alunos/turma. Programas pouco atrativos.
Os currículos e a avaliação dos alunos	Muitos níveis de currículo (para um só professor). Novas metas curriculares que agudizam currículos extensos. Exames em vez de aferição; alteração estrutura curricular. Programas extensos. Exames nacionais. Política de chumbos por parte da tutela.
A atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com a aprendizagem	Desmotivação. Falta de condições das escolas. Frac valorização da escola para a construção do indivíduo. Falta de assiduidade/abandono escolar/indisciplina. Falta de perspetivas dos alunos (relativas ao futuro). Comportamento inadequado que dificulta a aprendizagem.
As condições sociofamiliares	Baixa condição socioeconómica do agregado familiar. Falta de estudo e poucamotivação. Ambiente social envolvente. Nível socioeconómico dos alunos. Más condições socioeconómicas das famílias. Meio sociocultural que não valoriza a escola.

geram nos alunos instabilidade emocional, sentimentos de revolta e conflitualidade. Indisciplina, absentismo e desinteresse por parte das famílias são a parte visível das consequências dos fenómenos de empobrecimento e desemprego decorrentes de políticas de discriminação social, e dos anseios de competitividade e elitização no processo educativo. Não esqueçamos os inúmeros estudos de sociologia da educação que mostram à exaustão que as famílias pouco qualificadas e com problemas económicos e sociais, não só têm muita dificuldade (para não dizer impossibilidade) em acompanhar a escolaridade dos seus filhos nos termos em que a escola o define, mas têm também, muitas vezes, baixas expectativas quanto aos seus resultados escolares.

Estes obstáculos externos são, desde há muito, apontados pelos professores, cujas práticas, no atual modelo de escola e nas tentativas, nunca continuadas, de o transformar, traduzem o mal-estar de uma escola que não é para todos e que tem, hoje, todos os alunos. São um modo de

sobrevivência legítimo e compreensível, já presente em estudos realizados nos finais dos anos 70. Aqui reside a “tragédia” da escola atual e das políticas que a orientam.

O clima das escolas piorou, diz a esmagadora maioria dos inquiridos. Tornou-se muito mais difícil ser professor, os currículos são mais pobres e mais pesados, os exames vieram trazer uma avaliação externa que, na nossa perspectiva, se traduz negativamente no quotidiano escolar em todas as suas dimensões. O reforço da competição, os rankings e toda uma parafernália de supostas “evidências” sobre a qualidade do trabalho das escolas veio destruir muito do que a Escola Pública tinha construído. As boas práticas que resistem, fazem-no pela existência, aqui e ali, de diretores de agrupamentos e de equipas docentes que utilizam as suas “margens de liberdade” — o que supõe estabilidade e convicções partilhadas — para as desenvolver.

Consequências da política de austeridade sobre a educação e a escola. Breve síntese

Num documento elaborado em 2014 (relatório anual) pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação, intitulado “O Estado da Educação num Estado Intervencionado” analisámos o desinvestimento do atual governo na educação e as consequências das suas políticas. Eis uma breve síntese:

O orçamento da Educação passou de 1,4% do PIB em 1972, para 4,6% em 1995, até atingir 5,7% em 1998 (OCDE, *Education at a glance*, 2001). Atualmente, as despesas com a Educação em Portugal rondam os 3,8%, tornando-se o valor mais baixo de toda a União Europeia. O ensino superior e a ciência viveram em 2014 e 2015 uma avaliação externa plena de incidentes. Os centros de investigação em ciências sociais e humanas foram avaliados com critérios idênticos aos das ditas ciências exatas e os resultados foram distorcidos e contestados. O país assistiu a um início de ano lectivo que se julgava ter ficado para trás na nossa história. Alunos sem professores, escolas sem aulas, obras interrompidas. Os cortes traduziram-se em medidas tais como:

- aumento do número de alunos por turma, retorno à seleção precoce dos alunos, através de exames nacionais implementados em todos os graus de ensino, com o intuito de “encaminhar” para a

via profissional alunos com resultados inferiores, numa lógica de seleção social e de degradação do estatuto e importância da formação profissional;

- aumento das horas de trabalho dos docentes. Dispensa de milhares de professores, o que conduziu a um aumento de 151% do número de professores desempregados (considerando os valores de 2011);
- criação sistemática de uma gestão de mega-agrupamentos, tornando muitas escolas mais distantes dos centros de decisão e reforçando o “anonimato” de alunos e de professores, com evidente reforço do poder dos diretores e com o regresso do modelo unipessoal e tradicional do passado;
- promoção da concorrência entre escolas, com base nos exames nacionais, traduzidos em rankings que se concretizam em apoios às escolas melhor classificadas e em penalizações às piores classificadas;
- centração da dimensão curricular nas disciplinas de carácter mais instrumental, ou seja, o português e a matemática, com menorização da formação global do aluno. Menorização de Unidades Curriculares, tais como o Desporto/Educação Física, a Educação Artística, a Educação Cívica, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, imprescindíveis nos dias de hoje;
- inexistência, no presente sistema educativo, de uma linha de integração de crianças e de jovens com necessidades educativas especiais, questão incontornável no que toca aos avanços civilizacionais maiores.

Esta crise e o modo de a gerir em detrimento dos mais frágeis económica e socialmente, com o seu cortejo de problemas — desemprego, perda da habitação, carências materiais, falta de condições para o uso da água, luz e gás — configura reais problemas de saúde pública e afecta fortemente as crianças.

Dados de 2014 apontam que cerca de um terço das crianças se encontra em situação de pobreza, pois são o grupo geracional mais afectado. Esta é uma realidade gravíssima pois não falamos apenas das faltas materiais mas, ainda, das dificuldades de aprendizagem. Tudo lhes falta: alimentação, apoio, bem-estar, condições para aprender e para obter bons resultados. O insucesso e o abandono escolares estão, fatalmente, ligados a estas terríveis realidades.

As escolas fazem o que podem: cantinas abertas nas férias, ações junto dos organismos caritativos. Contudo, o problema ultrapassa os apoios pontuais e tem um efeito bem mais gravoso, pois muitas destas consequências na escolaridade das crianças e dos jovens são irrecuperáveis. Também os maus tratos físicos e a negligência com crianças estão a aumentar com as dificuldades das famílias que não conseguem assegurar as necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário e uma casa digna (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2014).

Os dados são dispersos, têm lógicas distintas e a síntese é difícil, no entanto, alguns deles, a título de exemplo, ilustram a situação atual.

Em 2014, mais de 50 mil crianças e jovens perderam o direito ao abono de família num único mês (Dez 2013/Jan.2014), segundo dados do Instituto da Segurança Social.

Em Portugal, o maior problema de privação das famílias é ao nível financeiro (43,3% na alimentação e bens essenciais), seguindo-se os tempos livres (29,4% na ausência de atividades culturais e ou desportivas), o domínio social (26,4% no enquadramento, conforto — há muitas crianças a viverem sozinhas com irmãos pouco mais velhos) e a Educação (25,8%).

Uma última palavra sobre a educação de adultos

Portugal realizou nas últimas décadas um significativo esforço de qualificação da população adulta. Em 2000 a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) teve como objetivos a realização de cursos articulados de Formação Profissional (EFA) e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), destinados a reconhecer e validar competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais. Portugal foi posicionado, em 2010, pelo CEDEFOP, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega). A partir deste modelo, criaram-se, de modo alargado e extensivo os Centros de Novas Oportunidades (CNO's).

Com o argumento de “ausência de valor” dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, a equipa dirigente do Ministério da Educação inicia, em 2011, um processo de encerramento dos Centros Novas Oportunidades, processo entretanto já concluído.

É evidente que estas medidas tendem a destruir progressivamente a construção sustentada de um sistema assente numa conceção teórico-prática de valor internacionalmente reconhecido e indiciam a apetência do atual governo para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas e para a criação de um sistema dual de aprendizagem, a que não é alheia a alteração do nome da Agência Nacional para a Qualificação para Agência Nacional para a Qualificação e para o Ensino Profissional.

Em conclusão, em 2014, o fosso entre pobres e ricos acentuou-se e é o maior no conjunto dos países da União Europeia. As desigualdades internas e externas aumentaram em Portugal (Firmino da Costa *et al.*, 2015) e, quanto à qualificação dos seus cidadãos, o país fica aquém tanto dos países da Europa do Norte como dos países da Europa ex-lesste.

Perdemos, regredimos, retrocedemos em Educação. Temos escolas com mais problemas, mais insucesso e abandono escolar, como revela (com aparente surpresa!) a recomendação de fevereiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Temos professores desagradosos com as políticas e um país que parece ignorar ou querer ignorar esta realidade.

É por isso que a articulação entre o conhecimento da realidade e a intervenção pública são cada vez mais importantes e urgentes, de modo a contrariar discursos que culpabilizam as pessoas pela crise financeira que vivemos, levando-as a aceitar, como um “castigo” as políticas neoliberais

Referências bibliográficas

- Aníbal, Graça (2013), “As organizações internacionais e a educação pública em Portugal”, in *A Escola em Tempo de Crise: Problemas, Desafios e Perspetivas*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (OP.EDU).
- Benavente, Ana (2013), “A escola como ficção”, in *A Escola Em Tempo de Crise: Problemas, Desafios e Perspetivas*, Lisboa, Edições Lusófonas, (OP.EDU).
- Bruno, Isabelle (2015), ““Des faits, des faits, des faits” à propos du gouvernement par des chiffres et autres données probantes (dans l’éducation et ailleurs)” *Revista Lusófona de Educação*, n.28, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp.25-42.
- Comissão Europeia (2002), *Educação e Formação na Europa: sistemas Diferentes, Objetivos Comuns Para 2010*, Bruxelas.
- Conselho Nacional de Educação (2015,) *Recomendação “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário”*, fevereiro, Lisboa.

- Firmino da Costa, António (2012), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Firmino da Costa, António, Rosário Mauritti, Cruz Martins Susana, Nunes Nuno, Ana Lúcia Romão, (2015), “A constituição de um espaço europeu de desigualdades”, Observatório das Desigualdades, *Working Paper* nº1/2015 (doi: 10.5847/CIESODWPO12015)
- Graça, Vasco (2013), “A escola entre políticas e práticas”, in *Escola Em Tempo de Crise: Problemas, Desafios e Perspetivas*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (OP.EDU).
- Jones, K., Cunchillos, C. et al. (2008), *Schooling in Western Europe: The New Order and its Adversaries*, London, Palgrave MacMillan.
- Queiroz, Sandra (2013), “As práticas pedagógicas no ensino superior: como se harmonizam nativos analógicos e digitais?” in *Espaço-Mundo e Educação, Desafios no Brasil e em Portugal*, Brasil.
- Ravitch, Diane (2010), *The Death and Life of the Great American School System*, Basic Books.
- Touraine, Alain (2010), *Après la Crise*, Paris, Seuil / la couleur des idées.

Sites consultados

- Antón, António, “La educación ante la crisis: una reflexión crítica”, Universidade Autónoma de Madrid.
http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/aanton/publicacion/educacion_crisis.
- Bendrath, E., Gomes, A. (2011), “Educação e economia: a (re)construção histórica a partir do pós-guerra”, *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p. 92-106,
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art07_44.pdf
- Chomsky, Noam (2015), “Calls to action: on the danger of standardized testing”, *The Progressive Magazine*, Madison, Wi,
<https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo>
- Comissão Europeia (2012), Comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Economico e Social Europeu e ao Comité da Regiões, “Repensar a educação: Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos”,
[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0669_/com_com\(2012\)0669_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0669_/com_com(2012)0669_pt.pdf)
- Giorgio Agamben (2013), “A crise como instrumento de poder”, *Revista Diálogos do sul*
<http://www.dialogosdosul.org.br/giorgio-agamben-a-crise-como-instrumento-de-poder/OP.EDU> (2014), O Estado da Educação num Estado Intervencionado — Portugal 2014,
<http://www.opedu.eu/media/O%20ESTADO%20DA%20EDUCACAO%20NUM%20ESTADO%20INTERVENCIONADO.pdf>

Outras palavras.net (2015), “Porque a Suécia está revendo a privatização do ensino”.

Streeck, W. (2011), “The crises in context: democratic capitalism and its contradictions”, *Cologne*, Max-Planck-Institute fur Gesellschaftforschung. www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp11-15.pdf

Capítulo 12

La escuela anticipada

La tarea por hacer

José Beltrán Llavador

Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València (jose.beltran@uv.es)

Resumen

La presente contribución se divide en dos apartados principales: en el primero de ellos se describe de manera panorámica el escenario del sistema educativo en nuestro país en las últimas décadas y más recientemente en un contexto de crisis estatal e internacional.¹ En el segundo apartado, se pone el acento en el interés de aplicar un modelo de análisis sobre la escuela no sólo descriptivo, sino propositivo. Este modelo concibe la escuela, más que como un mero objeto del cambio social, como un actor relevante y partícipe de este cambio. En este sentido, la propia herramienta de análisis permite trazar un modelo de escuela que aquí se ha caracterizado como una “escuela anticipada”. Esta escuela anticipada, en tiempos de incertidumbre creciente, ha de buscar su propia redefinición y para ello ha de asumir una serie de tareas por hacer, un programa de acción basado en una serie de propuestas concretas. Desde esta perspectiva, se sostiene que una escuela anticipada ha de ser al mismo tiempo una escuela renovada, una escuela participada, una escuela “enredada” y una escuela politizada, encaminada hacia la configuración de una democracia radical. A modo de conclusiones, se sugiere que este modelo, que combina la dimensión descriptiva con la dimensión propositiva, constituye a la vez un proceso o un proyecto inacabado, inspirado en principios de justicia y de emancipación, orientado hacia la reconstrucción social.

Palabras clave: escuela anticipada, modelo, crisis, reforma educativa, democracia creativa.

1 La presente contribución forma parte del simposio coordinado por la profesora Ana Benavente, con la temática: “Que modelo dominante de escola está a ser construido em Portugal e em Espanha nos anos de crise?”, dentro del I Encontro Ibérico de Sociologia da Educação.

Abstract

The present contribution is divided into two main sections: the first one offers an overview of the education system in our country both during the last decades and within the most recent context of the current national and international crises. In the second section, the emphasis is placed on the benefits of implementing not only a diagnostic and descriptive analysis of the school institution but also a prognostic or propositive tool, that is, one which conceives the school as a relevant agent for change rather than its mere patient or a passive recipient of it. In this regards, the analysis itself is instrumental in the very design of a school model that has been featured as a ground breaking “school ahead” of its own time. This advanced school, in times of increasing uncertainty, must seek its own redefinition and has to set some tasks for itself, which may trace a course of action based on concrete proposals. From this perspective, our tenet is that such a school needs to be at the same time a renewed school, a participative school, a networked school and a politicized school, aimed at the construction of a radical democracy. As a way of conclusion, it is suggested that this model, where the descriptive and the proactive dimensions coalesce, is both a process and an open project. And as it is inspired by principles of justice and emancipation, it ceaselessly works towards social reconstruction.

Keywords: School ahead, model, crises, educational reform, creative democracy.

*

Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, no teníamos nada; caminábamos en derechura al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto. En una palabra, aquella época era tan parecida a la actual, que nuestras más notables autoridades insisten en que, tanto en lo que se refiere al bien como al mal, sólo es aceptable la comparación en grado superlativo.

Charles Dickens, *Historia de dos ciudades*

La literatura académica suele mostrar que los cambios educativos, y el modelo a que dan lugar, son producto y resultado de los cambios que suceden en un contexto social e histórico determinado. La escuela, así, se explica como una suerte de espejo o reflejo de nuestra sociedad, a partir de diagnósticos basados en análisis post-facto. Desde un punto de vista metodológico, lo que se sugiere en esta contribución es el

interés de construir un modelo explicativo complementario basado en prognosis o en análisis ante-facto, es decir, que anticipe tendencias de cambio. En el caso de la educación, este modelo supone un cambio de percepción sobre la propia concepción de la escuela. Desde esta perspectiva, la escuela no sólo se explica como objeto de cambio, sino como sujeto de cambio y como actor que puede promover y anticipar cambios sociales necesarios. Este modelo aborda no sólo el estado de cosas (cómo está el sistema educativo), sino el proceso para modificar el estado de cosas (la tarea por hacer por parte de la escuela). Atendiendo a esta propuesta, la presente contribución se dividirá en dos apartados principales: en el primero, de carácter descriptivo, se presta atención al escenario educativo de nuestro país en tiempos (actuales) de crisis global. El siguiente apartado, de carácter propositivo, se centra en la descripción de algunos rasgos de lo que he denominado “la escuela anticipada”, que van más allá de nuestro escenario educativo pero que lo incluyen también. A modo de resultados provisionales, se sostiene que la conceptualización de una escuela anticipada ofrece tanto elementos para un modelo educativo como tareas por hacer, asumidas como compromisos sociales y educativos.

La educación en tiempos de crisis: una breve aproximación

Desde el punto de vista del diagnóstico, nuestro país ha sufrido en las últimas décadas una tensión o dialéctica entre tradición y modernidad.² La primera refleja la persistencia de formas caducas en la concepción y en la provisión educativa, mientras que la segunda muestra la tendencia a la adaptación y al cambio, con no pocas ambivalencias y contradicciones en su concreción. La escasez de reformas educativas de los dos últimos siglos, contrasta con su proliferación en el período de alternancia política en las últimas dos décadas, con cuatro reformas consecutivas. Esta dinámica reformista de “alta intensidad” desemboca en 2012 — en el contexto y con el pretexto de la crisis económica — en una norma de “medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”. La crisis internacional, que también se materializó en

2 Este apartado es una versión abreviada, actualizada y adaptada para la ocasión del texto “Tradición y Modernidad en las Políticas Educativas en España: una revisión de las últimas décadas” (véase Hernández y Beltrán, 2008: 65-103, y Beltrán, Hernández y Montané, 2008: 57-71).

nuestro país a partir de 2008, contribuyó a incrementar y extender los elementos más conservadores que se venían gestando en las últimas reformas, caracterizados por un carácter neoliberal con efectos privatizadores. En estos momentos, nos encontramos en nuestro país en momentos de encrucijada desde el punto de vista económico y político, ante un panorama que puede significar el final del bipartidismo y la necesidad de repensar de otra manera la concertación social, con consecuencias todavía inciertas, pero esperanzadoras.

Si hacemos un breve repaso al panorama social de las últimas cuatro décadas, se puede observar una cierta secuencia en los procesos de modernización jalonada por una serie de acontecimientos de orden político que encuentran su correspondencia y su reflejo en el plano político. Así, en 1981 hubo en España un fugaz intento de golpe de Estado, que aceleró la crisis de los partidos políticos en el gobierno que provenían de la reforma del régimen dictatorial. En las elecciones de 1982, el Partido Socialista consiguió una amplia victoria, con la que comenzó un ciclo de modernización del Estado que tuvo como hitos destacados, entre otros, la plena integración en la Unión Europea (1986) y en la OTAN, el desarrollo de la descentralización del Estado en diecisiete Comunidades Autónomas y el desarrollo normativo de la Constitución (1978), las reforma del mercado laboral y la reconversión de la industria pesada, la reforma fiscal y la reforma educativa. El ciclo económico adverso de comienzos de los años 90, los escándalos de corrupción y la participación en la guerra sucia contra el independentismo vasco, provocó una fuerte erosión en el gobierno, que tuvo que gobernar en coalición con el centro derecha (1993-1996) y finalmente cedió el poder a un gobierno conservador del Partido Popular (1996-2004). Se podría decir que la primera mitad del período de referencia en España hubo un gobierno socialdemócrata y en la segunda mitad un gobierno conservador, con breves períodos de transición antes y después de cada uno. Desde 2011 nos encontramos de nuevo con un gobierno conservador, tras el desgaste del ciclo socialista con la crisis internacional que comenzó a mostrar su peor rostro a partir de 2008. Las elecciones de mayo de 2015 están dando paso a un nuevo período que parece romper el patrón del bipartidismo, con una marcada presencia de actores emergentes surgidos de los movimientos sociales (principalmente del 15M) y de la erosión de la derecha tradicional, que sin duda harán necesaria una cultura de pactos y de equilibrios negociables entre las fuerzas coaligadas. Las

elecciones generales a finales de 2015 servirán como test para evaluar la cristalización de esa nueva cultura.

El escenario reformista

Por lo que se refiere al escenario educativo, cabe señalar que en España las reformas educativas generales han sido escasas. La legislación escolar se remonta a finales del s. XVIII y principios del s. XIX. Durante dos centurias sólo hubo dos intentos de realizar reformas generales de la educación. (las de los ministros Moyano, 1857, y Villar Palasí, 1970) En general, la legislación escolar ha sido muy variable, dependiendo de la alternancia en el poder de gobiernos liberales y conservadores, con breves períodos republicanos y una larguísima dictadura. Fue ésta la que concedió privilegios a la Iglesia Católica, que en la actualidad sigue dominando una amplísima red de centros educativos de titularidad privada. Se puede decir que su participación en la enseñanza constituye su principal fuente de financiación y de proyección ideológico-social.

Los dos gobiernos han ocupado la mayor parte del poder en los últimos 25 años, el gobierno socialista (1982-1996 y 2004-2008) y el gobierno conservador (1996-2004), promulgaron sendas reformas educativas a través de leyes de rango superior (LOGSE, 1990 y LOCE, 2002 respectivamente); repitiendo después el esquema de alternancia en la socialista LOE (2006) y en la conservadora LOMCE (2013). Es, por lo tanto, un largo periodo marcado profundamente por la alternancia política. En todos los casos, la política y las reformas educativas provocaron reacciones adversas y manifestaciones en contra de los gobiernos generalmente secundadas por el sector educativo. Globalmente, durante este período se han desarrollado algunas iniciativas determinadas por la integración y la homologación del sistema educativo en el marco europeo, como, por ejemplo, la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta la edad legal de acceso al trabajo (16 años), la impartición de la Educación Secundaria por profesorado licenciado (esto es, profesorado que ha cursado una carrera de dos ciclos), reservando la Educación Primaria para profesorado diplomado (que ha cursado una carrera de un ciclo), la especialización del profesorado en la Educación Primaria (idiomas, música, educación física, etc.), la dignificación de la formación profesional y la introducción del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La LOGSE de 1990 fue un nuevo intento de modernización-adaptación, en este caso a muchas de las directrices europeas en materia educativa, y configuró las bases de todas las reformas posteriores. Pero esta homologación que todavía continúa en los diferentes niveles del Sistema Educativo (Educación Superior) no fue acompañada por una apuesta política clara de cambio real. La prueba más palpable ha sido siempre la falta de una memoria económica de acompañamiento a dicha Ley o la falta de recursos a las correcciones pretendidas con las nuevas leyes educativas.

Hay que añadir que durante el período de referencia se desarrollaron en España los Estatutos de Autonomía, que descentralizaron las competencias educativas a las distintas Comunidades Autónomas. Éstas tienen plena capacidad para establecer sus presupuestos educativos (creación de centros, pago de salarios, etc.) y un cierto margen para intervenir en los contenidos. Ello ha permitido también normalizar la enseñanza de las lenguas cooficiales (fundamentalmente, el catalán, el vasco y el gallego). En general, más de la mitad de la población de España es competente en alguna otra lengua, además del castellano.

El resultado de las últimas reformas educativas no siempre es complaciente. Junto con el reconocimiento de los avances objetivos en la ampliación de la provisión educativa (escolarización de masas) y en la prolongación de la misma (extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años), tanto analistas como colectivos críticos observan el lastre y las inercias tecno-burocráticas que, si bien dan paso a la importante reforma de los años setenta, limitan poderosamente la oportunidad que brindó la reforma de los noventa. Ésta, que nace debilitada de origen por no ir acompañada de una ley o memoria de financiación como la fue incluida por la anterior LGE, acaba percibiéndose en su conjunto como una reforma administrativa, diseñada desde los despachos, y con escaso margen para la autonomía del profesorado, sin duda una de sus mayores aspiraciones y la que de verdad define la auténtica naturaleza democrática del cambio que se propugna.

En este sentido, seguimos a Bolívar (2004) al decir que la configuración de las reformas educativas en España ha sufrido una triple problematización. En primer lugar, el diseño de leyes educativas del partido gobernante y no de Estado (es decir, con el consenso de todos los partidos), lo que ha motivado la alternancia legislativa. En segundo lugar, las leyes se han propuesto mejorar la educación, pero lo han hecho sólo como leyes “escolares” (limitadas a medidas en el sistema escolar), no “educativas” (dirigidas a intervenir activa y socialmente en

la comunidad). En tercer lugar, una confianza excesiva en las regulaciones administrativas por medio de reformas diseñadas técnicamente, cuando la investigación educativa lleva décadas poniendo de manifiesto (Fullan, 2002, Tyack y Cuban, 2000) que los cambios legislativos no provocan por sí mismos una mudanza de las culturas escolares y profesionales, menos aún de las condiciones sociales para llevarlas a cabo.

La organización del sistema educativo español

Respecto al sistema educativo reglado, se encuentra doblemente dividido: en primer lugar, reproduce la estructura en “doble red”, una orientada a la universidad y otra orientada a la formación profesional; en segundo lugar, el sistema reglado está dividido en centros de titularidad pública y centros de titularidad privada.

A pesar de que la Constitución proclama la laicidad de España, el Estado mantiene un fuerte apoyo a la Iglesia Católica, el componente más importante del cual es, sin duda, la subvención con cargo a los presupuestos del Estado de centros de enseñanza de la Iglesia. Esta situación, que de manera suave podemos calificar de anacrónica, es un ejemplo notable de la dialéctica entre tradición y modernidad en nuestro país. Antes de proceder a la reforma general del sistema educativo (1990), el Partido Socialista en el gobierno concedió a la Iglesia el mantenimiento de los privilegios que había tenido durante la dictadura. Mediante un acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede, por una parte, y con una ley que desarrollaba el derecho a la educación (la LODE), se mantuvo la financiación de las escuelas privadas que complementan la red pública (escuelas “concertadas”) y se concedieron toda una serie de beneficios complementarios, el no menos importante de los cuales es la contratación, con cargo a presupuestos estatales, de profesorado de catolicismo, que desarrolla sus actividades en todas las escuelas públicas y mantiene una asignatura en pie de igualdad con otras del currículum. Los sucesivos gobiernos conservadores (1996-2004) han utilizado el descenso demográfico (anterior al aumento actual de residentes extranjeros) para cerrar unidades de escuela pública mientras se mantenían y se aumentaban las subvenciones a los centros privados, muchas veces ubicados unos muy próximos a los otros. Se trata de una privatización “blanda y gradual”, en palabras de Díez Gutiérrez (2007), patente en el sistema educativo, que

se ha estimulado también mediante la externalización de fragmentos de la gestión escolar (construcciones, servicios de comedor, actividades extraescolares, etc.)

La reforma del Partido Socialista resultó ambigua respecto a la persistencia reproductora y los efectos clasistas de la doble red. Por un lado, consagró la estructura doble al promulgar una Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1985), que desarrollaba la autonomía de la universidad recogida en la Constitución, antes de proceder a la reforma general del sistema no universitario (LOGSE, 1990). Como se suele decir, se empezaba la casa por el tejado. Por otro lado intentó evitar la doble titulación anterior al concluir el ciclo obligatorio (graduado escolar / certificado de escolaridad), instaurando un único certificado (de Educación Secundaria); pero se reinstauró la duplicidad entre el alumnado que dispone de él y el que no. Se intentó paliar el efecto clasista del circuito de la formación profesional (muy deteriorada al comienzo del período y que recogía alumnado de bajo rendimiento), aislando los dos niveles formativos (no se podía pasar del nivel inferior — ciclos formativos de grado medio — al superior — ciclos formativos de grado superior — sin reingresar en la formación secundaria postobligatoria), pero esta medida fue rápidamente eliminada por el gobierno conservador, precisamente cuando ocupaba la cartera de Educación el actual líder de la oposición. El gobierno conservador promulgó la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones (que excepcionalmente gozó de consenso social), para adecuar el marco de la formación profesional inicial o reglada al sistema europeo de las cualificaciones, derivado de los imperativos de la Estrategia de Lisboa.

Por otra parte, el modelo universitario es masivo, sin una vinculación profesional clara de los títulos expedidos, con un fuerte componente clasista en carreras de prestigio y una sobrerrepresentación de las titulaciones de letras, incluidas las de un ciclo, con poca exigencia de inversión en capital. Ni la reforma socialista (Ley de Reforma Universitaria, 1985), ni la reforma conservadora (Ley de Ordenación Universitaria, 2001) consiguieron frenar una elevada endogamia en la adscripción del profesorado, sin que haya movilidad entre la enseñanza superior y otros niveles educativos, por lo que respecta al profesorado. Por otro lado, si esta reforma introdujo la retórica de la calidad / excelencia en la Educación Superior, el Real Decreto 14/2012 de medidas urgentes para la racionalización del ámbito educativo materializa esa retórica con efectos regresivos prácticamente inmediatos.

El papel del Estado

Las consideraciones anteriores tienen que ver con el uso cada vez más común en nuestro país de la expresión “calidad” referida a la esfera educativa. El discurso dominante en el escenario educativo español introduce, como en buena parte del mundo, la noción de calidad, dando por supuesto el acuerdo común sobre el significado de su uso. El punto álgido de esta expresión se alcanzó cuando, como vimos, una ley de educación la adopta en su propia nomenclatura: la LOCE (2002). Con algunos precedentes y con consecuentes en una nueva ley educativa (LOE, 2006) — que si bien, hace caer la letra, mantiene el espíritu. Esta Ley no hace más que sancionar o legitimar un nuevo sistema de relaciones entre Estado, sociedad y educación que caracterizan lo que se ha dado en llamar el “Estado evaluador”, que supone el control a distancia y *a posteriori* de sus productos. El efecto perverso de esta lógica es que el profesorado acaba despolitizándose al aceptar que disminuya el control sobre los procesos mientras se incrementa el control sobre los resultados, como indica la generalización de complementos salariales en función de la productividad. No se puede perder de vista que el origen más reciente de la cuestión de la calidad se encuentra asociado a la pujanza de los gobiernos conservadores de la década de los ochenta, liderados por el binomio Thatcher-Reagan, que lo recuperan y reeditan en alianza estrecha con el concepto de “accountability”, esto es, de eficacia o rendición de cuentas con criterios monetaristas. Por eso, no es casual que emerja de nuevo ahora en nuestro país, y a escala internacional, reflejando las tendencias arrolladoras de la globalización, y encontrando sus mejores portavoces en organizaciones tan influyentes como el FMI, la OCDE o el BM. De la misma manera que en su momento influyó el taylorismo exportando modelos propios de la producción de capital económico para el capital cultural, ahora se incorporan “indicadores de calidad financiera” (de ahí los términos — convertidos ya en lugares comunes — de “eficacia”, “eficiencia” y “excelencia”), propios del mundo de la empresa privada, a la esfera de las instituciones públicas.

La reconfiguración de la educación

El panorama de las últimas décadas en nuestro país podría calificarse de ambivalente. Cuanto acontece en el terreno de las reformas educativas

es un reflejo del papel legitimador de las políticas educativas, en alianza con la disminución (o dimisión progresiva del papel) del Estado. Las últimas reformas presentes son, de hecho, reformas pendientes, es decir, no resueltas del todo ante el desconcierto de los actores implicados.

Existe un debate ideológico virtual y deslegitimador sobre educación reglada pública; manifestándose en diferentes posicionamientos: no se incide sobre las causas del fracaso escolar; se invisibiliza el papel que también juega la educación en la convivencia social y en la realización de un derecho democrático; tampoco se potencia la educación como una necesidad para toda la vida, lo que obligaría a una flexibilización de la temporalidad y la organización escolar; no se analizan las diferencias y condiciones sociales poco propicias a la educación (glorificación del consumo, del éxito económico fácil...); los lentos avances educativos se trivializan; se culpabiliza al alumnado de forma individual de su proceso educativo; no se realiza un verdadero debate social y familiar que mejore el apoyo a la institución escolar pública y dignifique el papel social del profesorado...

Todo ello, a su vez, se puede interpretar como un síntoma de la persistencia de las dinámicas reproductoras, con intensidades y expresiones variables, frente a la capacidad atribuida a la escuela para producir distinción social acreditada.

A la mirada de ámbito local o nacional, debemos añadir otra, de ámbito global o supranacional, dedicada a las mutaciones del campo educativo, a los profundos cambios en las reglas del juego educativo provocado, en palabras de Teodoro (2008), por el proceso de globalización configurada como “una agenda globalmente estructurada” a través de las organizaciones transnacionales y los sistemas de indicadores educativos, que modifican los valores y objetivos de la educación.

Tal vez la mutación más destacada que está aconteciendo es, precisamente, la emergencia de un contexto de formación que desborda los límites de la enseñanza reglada. Por ello, los documentos de la UE se refieren siempre a la Europa de “la educación y la formación” (véase el reciente Tratado de la Constitución). Este contexto de formación (que es invocado con conceptos como “aprendizaje a lo largo de toda la vida” “formación continua”, “formación permanente”, etc.) reconfigura, entre otras, la relación entre escuela y trabajo (ya severamente afectada por la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación) y afectará necesariamente la institución escolar en su forma tradicional.

Elementos para una escuela anticipada

Precisamente esta reconfiguración del campo educativo refuerza la importancia de una “escuela anticipada”.³ La escuela en el siglo XXI está siendo objeto de transformaciones profundas y aceleradas. Como institución central en la vertebración de las sociedades, es permeable a los cambios, contradicciones y efectos que se derivan de una desigualdad global, de una estructura de desigualdades que afecta al planeta en su conjunto. La desigualdad no es algo externo a nosotros, sino que penetra en nuestro propio mundo. Como parte de este mundo asimétrico, la escuela en la actualidad no es ajena ni a la dialéctica social ni a las nuevas reglas del juego social que se están configurando. Por tanto, la escuela no sólo refleja la realidad social, sino que al pertenecer a ella, participa también en la construcción de la realidad. Podría decirse, que la escuela se sitúa ahora mismo en un momento de bifurcación, a caballo entre los requerimientos, cada vez mayores, de una razón instrumental y la exigencia, cada vez más necesaria, de la razón emancipadora.

Dicho de otra manera, ahora mismo la escuela es un actor que, por una parte, no sólo puede *explicar* el cambio social sino que puede promoverlo e *implicarse* en él, y por ello mismo, es en parte responsable de éste. Pero también la escuela es un objeto de interés social, y de demandas externas en un contexto de marcada y creciente mercantilización del saber y del conocimiento. Por ello, la escuela ha de anticiparse, buscando su propia recodificación, su propia reinención, y estableciendo una serie de prioridades, que han de prevalecer ante requerimientos o

3 En el ámbito germánico y refiriéndose a la formación profesional Jürgen Zabeck (profesor emérito de la Universidad de Mannheim) y Gerhard P. Bunk han elaborado la que Münch califica de didáctica anticipatoria. Esta teoría focaliza la relación entre el cambio socioeconómico y la cuestión de la adaptación del sistema de formación profesional. Se precisa una formación profesional que pueda anticiparse y sobrevivir a los cambios sociales. Por ello, resulta importante el pronóstico de las repercusiones que tendrán las transformaciones que se esperan en las demandas de cualificaciones. De aquí se deducirían las cualificaciones básicas y las cualificaciones anticipatorias. Véase al respecto: Arnold / Lipsmeier / Ott: *Berufspädagogik kompakt*, y Münch, cap., que se refiere a: G. P. Bunk, *Einführung in die Arbeits —, Berufs — und Wirtschaftspädagogik*, Heidelberg, 1982; J. Zabeck, *Didaktik der Berufserziehung*, Heidelberg, 1984. De Bunk puede leerse en castellano el artículo “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”, en el núm. 1 de la revista del CEDEFOP, 1994. Agradezco esta información a Francesc J. Hernández, que la recoge en su libro, (pendiente de publicación): Hernández, Francesc J. y Villar, Alicia, eds. (2015). *Biografía y educación: perspectivas sociológicas y pedagógicas actuales*.

condicionantes que la conviertan en un puro medio alejado y abstraído de fines emancipadores. En definitiva, el auténtico sentido de una escuela anticipada es el de una institución que puede prever algunos de los efectos que puede tener en los sujetos individuales y sociales a los que educa y que por ello mismo asume y promueve su papel transformador.

En realidad, esta concepción parte del supuesto de que la educación forma parte del bien común. La educación es un bien de primera necesidad, como el agua, como el aire que respiramos, es aquello por lo que podemos desear y exigirnos ser mejores seres humanos. Y para ser mejores necesitamos una buena socialización que es la que nos ofrece la educación.

Desde este supuesto, algunos rasgos característicos para la definición y configuración de una escuela anticipada serían los siguientes: la concepción de una escuela renovada y renovadora, de una escuela participada y participativa, de una escuela enredada y enredadora, y de una escuela politizada y politizadora.

Una escuela renovada

Hannah Arendt (1996: 208) escribió un artículo en el que otorgaba el sentido de la educación a la natalidad, es decir, aquello que permitía renovar a las generaciones, de manera que en educación siempre hay una mirada puesta en el presente más inmediato y en el futuro de los más pequeños, en aquello que está por venir, en los niños y niñas que tal vez se conviertan en nuestros gobernantes, y por eso tenemos hacia ellos una responsabilidad social.

Siendo así, una escuela anticipada es al mismo tiempo una escuela renovadora. No hace tanto tiempo, en nuestro país los llamados “movimientos de renovación pedagógica” (MRP) jugaron un papel muy importante para llevar a cabo reformas educativas, desde la base (*down top*) antes de la oleada reformista que se inició con la LOGSE en 1990, con reformas crecientemente alejadas de la participación de los colectivos docentes (*top down*). Desde esta definición de escuela renovada y renovadora, sin duda una de las prioridades de la escuela anticipada pasa por la revalorización de la educación infantil, desde su mismo comienzo, como espacio de oportunidades vitales y como ocasión para prevenir desigualdades sociales. En sus “seis propostas para um programa de governo”, António Teodoro enumera como primera propuesta, y dentro de dos

prioridades inequívocas, la educación de la infancia, desde el nacimiento hasta la primera fase de escolarización (Teodoro: 2015: 5). En un estudio reciente, que presta atención a la relación entre aprendizaje y ciclo vital, los autores observan “un nuevo y todavía frágil consenso sobre la importancia de la socialización temprana” que “contrasta con la visión prevalente en décadas anteriores, cuando la cuestión de la educación anterior a la etapa obligatoria no estaba en la agenda de los investigadores ni de los políticos. Hoy en día, en cambio, se atribuye un gran potencial al diseño de las políticas de educación preescolar para aumentar la igualdad de oportunidades educativas y reducir las desigualdades sociales”. Por eso, “los años anteriores a la edad de enseñanza obligatoria pueden ser decisivos para mitigar la emergencia de desigualdades desde su raíz”. Desde una perspectiva de costes y beneficios, los autores sostienen que “la inversión en educación temprana sería una manera menos costosa de aumentar el capital humano de la sociedad que la formación continua de los trabajadores adultos o los cursos de formación para personas desempleadas” (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2014: 22). Sin embargo, desde una perspectiva de renovación y en el marco de la políticas y prácticas de anticipación, la comparación entre la etapa infantil y adulta del ciclo vital no es dicotómica, sino complementaria. De hecho, la propia noción de aprendizaje permanente o *Lifelong Learning* encierra una exigencia de apertura y renovación constante. Y en este sentido, A. Teodoro, en el artículo mencionado, sitúa como prioridad en sus propuestas, a continuación de la educación infantil, a la educación de adultos, incluidos los jóvenes adultos expulsados precozmente del sistema escolar sin ninguna cualificación. De modo que en esta idea de renovación se combina la función compensadora con la orientación emancipadora, así como la educación inicial con la educación continua.

Una escuela participada

Una escuela anticipada también es una escuela participada, esto es, una escuela que no sólo fomenta la participación ciudadana, sino que no puede concebirse sin nutrirse de esta misma participación, del hecho de ser parte de una comunidad, creadora y al servicio de la reconstrucción de una comunidad, de una cultura común.

Suelo comenzar mis clases en la Facultad de Magisterio con un dibujo del pedagogo, investigador e ilustrador italiano Francesco Tonucci (Frato), que además ha sido el principal promotor de las ciudades

educadoras en Europa. El dibujo es de 1970 y se llama *La máquina de la escuela*. (Se encuentra en su libro *Con ojos de niño* (Tonucci, 1989) y está accesible en cualquier buscador de la web). Como toda caricatura, exagera deliberadamente la realidad y utiliza la metáfora de la fábrica para compararla con una escuela. Es posible que esta viñeta sirva todavía para explicar un momento histórico — prolongado y en parte vigente — de la escuela, pero seguramente ya no sirve para reflejar la actualidad. En cualquier caso, el dibujo sirve como telón de fondo para lanzar una pregunta relevante que se plantea la Sociología de la Educación: ¿qué tipo de sujeto fabrica la escuela? ¿para qué tipo de sociedad?

Una escuela participada es aquella que tiene en cuenta el valor de la experiencia, en la escuela y más allá de la escuela. El encuentro entre educación y experiencia debe concretarse en crear “ocasiones” o, en términos del propio Freire “situaciones” educativas, entendidas como prácticas culturales y formas de vida compartidas. Se trata de combinar la educación para todos y la diversidad cultural. “La prioridad de una cultura común concebida como un derecho puede permitir (...) todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de alumnos”. Es más, “la afirmación de una cultura común conduce a suspender toda selección, multiplicando las ofertas de formación desde el momento en que han adquirido el bien común al que tienen derecho. Dicho de otra manera, nada impide dar más, incluso mucho más, ya que la igualdad meritocrática de oportunidades no desaparece, y nada obliga a pensar angelicalmente que los alumnos no son más o menos rápidos, no estén más o menos interesados, activos y movilizados. Así pues, es bueno y justo que los que puedan y quieran estudien más latín, matemáticas o deportes... Pero no se les puede ofrecer más, sin que nos aseguremos primero de que cada uno ha adquirido lo que le corresponde en términos de conocimientos y de competencias que se consideren indispensables para todos” (Dubet, 2005: 67-68).

En su introducción a *La convivencialidad*, Ivan Illich — un autor que puede considerarse “visionario” y al que cabría tener en cuenta en los estudios sobre educación — enmarca el trabajo anterior que dio lugar a *La desescolarización de la escuela* en su propósito de llevar a cabo una investigación crítica sobre el monopolio del modo industrial de producción y sobre la posibilidad de definir otros modos de producción postindustrial. Y señala que en los resultados de esta investigación quedaron establecidos los puntos siguientes:

1. la educación universal por medio de la escuela obligatoria es imposible;
2. condicionar a las masas por medio de la educación permanente en nada soluciona los problemas técnicos, pero esto resulta moralmente menos tolerable que la escuela antigua. Nuevos sistemas educativos están en vías de suplantar los sistemas escolares tradicionales tanto en los países ricos como en los pobres. Estos sistemas son instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados. Tales sistemas hacen rentable y generalizan los procesos de educación a escala de toda una sociedad. Tienen aspectos seductores pero su seducción oculta su destrucción (...);
3. una sociedad que aspire a repartir equitativamente el acceso al saber entre sus miembros y a ofrecerles la posibilidad de encontrarse realmente, debería reconocer límites a la manipulación pedagógica y terapéutica que puede exigirse por el crecimiento industrial y que nos obliga a mantener este crecimiento más acá de ciertos umbrales críticos.

Y concluye su síntesis señalando: “El sistema escolar me ha parecido el ejemplo-tipo de un escenario que se repite en otros campos del complejo industrial: se trata de producir un servicio, llamado de utilidad pública, para satisfacer una necesidad llamada elemental.” (Illich, 1973: 10). Por tanto, una escuela expandida, universalizada, no garantiza por sí misma que ésta sea una escuela participada y participativa.

Sea cual sea su lugar en la esfera pública, tradicionalmente se ha considerado a las escuelas como parte del Estado porque supuestamente están dedicadas a ayudar a los estudiantes a conseguir el conocimiento y las habilidades necesarias para la ciudadanía. Pero la noción de ciudadanía no se puede considerar auto-explicativa, y este es un punto donde la noción de esfera pública se vuelve útil. La pedagogía crítica se concibe como una forma de política cultural que defiende la necesidad de luchar por escuelas que sean esferas públicas democráticas (Torres, 2002: 33). De modo que la escuela participada ha de ser una escuela no “para” la educación, sino una escuela de ciudadanía, o mejor, una escuela ciudadana.

Una escuela enredada

Una escuela anticipada es una escuela “enredada” y “enredadora”, o lo que es lo mismo, una escuela que trabaja en redes sociales y materiales, de manera dialógica, a partir de la experiencia de los sujetos en interacción, que aprenden socializándose de manera colaborativa, unos con otros, unos de otros, sirviéndose también de las nuevas tecnologías de la información, pero no al servicio de las mismas.

Coincidiendo explícitamente con el diagnóstico de Illich, Fernández Enguita señala que la “escuela se configura más o menos la medida de las necesidades de la sociedad industrial en general y de la economía capitalista y el Estado nacional en particular. Esto tuvo lugar como resultado de la tendencia al isomorfismo entre las organizaciones, en concreto a la dominación del paradigma dominante — la empresa, si bien antes lo habían sido el ejército o el monasterio — desde los ámbitos más ayunos de legitimidad en términos de eficiencia — como la escuela —, sin minimizar por ello el papel de los motivos instrumentales propiamente dichos (poner a la escuela al servicio de la economía y la política).” (Fernández Enguita, 2013: 151). El texto al que pertenece este párrafo argumenta la idea del declive de la institución escolar ante la aparición de nuevos escenarios de aprendizaje, señala de manera expresiva la sensación cada vez más frecuente de que “algo está pasando, pero no sabemos qué”, y observa el retorno, con manifestaciones muy diversas, de lo que califica como “aprendizaje difuso”, esto es, el aprendizaje imbricado con el mundo de la vida. No deja de ser paradójico que una de las instituciones seculares que contribuyeron a la especificación e institucionalización escolar, como son las escuelas de los jesuitas, protagonizan hoy en día uno de los avances más innovadores en lo que se refiere al paisaje cotidiano de las escuelas. En su entrada del 7 de marzo (“Hay que quitarse el sombrero ante los jesuitas”), Fernández Enguita registra la noticia de que los jesuitas eliminan aulas, horarios y exámenes en sus escuelas. Para llevar a cabo esta iniciativa, en el marco del proyecto denominado “Horizonte 2020”, los jesuitas actualizan de algún modo las propuestas de Marshall McLuhan sobre el aula son muros, superando los modelos de la enseñanza tradicional (véase: <http://blog.enguita.info/2015/03/hay-que-quitarse-el-sombre-ante-los.html>).

En relación con este cambio de escenario, en una reflexión anterior presté atención a cómo va cambiando nuestra propia mirada sobre la educación, y como va modificándose las representaciones

sociales del saber. Señalé, en este sentido, que estamos asistiendo a un cambio de códigos en nuestra relación con el saber, con la aparición de jóvenes cada vez más aplicados en lo tecnológico (generación app) y menos aplicados en lo escolar, puesto que los marcos formales (sólidos, materiales) de la escuela quedan desbordados por flujos de información y comunicación no formales (líquidos, virtuales). Allí concluía: “Las certezas de nuestra mirada sociológica hacia la educación — cuyas huellas culturales han quedado registradas en cuadros, imágenes e iconos que nos han venido acompañando a lo largo de la historia — irán dando paso, en el escenario que está emergiendo, a nuevas preguntas e interpretaciones. Si nos atrevemos a mirar con los ojos abiertos, podremos encontrar a un tiempo la promesa de nuevos modos de ver y de saber y la experiencia de dialogar con nuevas formaciones culturales.” (Beltrán, 2014: 16). Es posible que la escuela no pueda, ni deba, anticiparse a cambios de orden tecnológico que la sobrepasan, pero lo que sí puede hacer una escuela anticipada es, no tanto reflejar el cambio, sino acompañarlo e incorporarlo, convirtiéndose en un actor más que contribuya a la reconstrucción de la ciudadanía.

Una escuela politizada

Una escuela anticipada es una escuela politizada, es decir, una escuela ciudadana, que trabaja con el horizonte de una mayor justicia social y en pos de una democracia radical, que al mismo tiempo es una democracia creativa, siguiendo la formulación de John Dewey, esto es, un proyecto inacabado en un proceso de largo aliento. La previsión de Illich a la que antes he aludido, de nuevo encuentra en parte su eco más reciente en las consideraciones de Mariano Fernández sobre lo que denomina “el paréntesis escolar”. En su post del 22 de marzo (<http://blog.enguita.info>), Enguita observa la pérdida del monopolio del saber por parte de la escuela. Señalando el origen histórico de la institución en la modernidad — la escuela como producto y productora de modernidad, en sus propios términos — sostiene que el problema consiste en “que el aprendizaje necesita cada vez menos de la enseñanza, o más en concreto de la escuela. Puede ser útil, pero ya no es imprescindible. O puede ser imprescindible por otros motivos (como la custodia o la mera socialización), pero ya no para el aprendizaje. Puede, en fin que la concentración de aprendizaje y

educación en la escuela resulte, a la postre, un mero paréntesis, es decir, una etapa histórica con un principio y un fin” (Fernández Enguita, 2015).

Si el diagnóstico de Enguita se cumple, y como él mismo señala, parece que hay signos en este sentido — que apuntan al fin de otro tipo de monopolios como el de la prensa, la publicación o la política — entonces la escuela tendrá que prever no tanto su final como institución, sino el final de su hegemonía y, por tanto, su transformación en este proceso de apertura a una nueva fase histórica. Esto no significa renunciar a su horizonte emancipador, pero sí requiere un ejercicio de autocritica y de autoanálisis, al mismo tiempo que de reflexividad que, además, sea compartido, participado y dialogado con el resto de actores que forman parte la comunidad. Dewey ofrecía, también en una clara muestra de anticipación, alguna clave que puede servir para enmarcar el futuro que aquí se está apuntando. En 1897 en *Mi credo pedagógico* ya había afirmado que la educación debe orientarse “no simplemente al adiestramiento de los individuos, sino a la formación de una vida social justa” (Dewey, 1997: V.3). Casi cuatro décadas más tarde, en 1939, publicó un artículo denominado “Democracia creativa”, en el que subrayaba el valor de la experiencia como agente educativo al tiempo que identificaba la confianza en la democracia y en la educación como una y la misma cosa. Con estas palabras Dewey estaba lanzando un mensaje a las generaciones venideras, a un futuro que es nuestro presente, y del que formamos parte quienes ocupamos algún lugar en la esfera pública y en la esfera de la educación: “En este contexto, la experiencia significa la libre interacción de los seres humanos con el entorno y sus condiciones. [...]. Tal interacción transforma las necesidades y satisface los deseos por medio del aumento del conocimiento de las cosas.” De manera que “la necesidad y el deseo — de donde nace el fin y la dirección de la energía — van más allá de lo que existe, y por tanto del conocimiento, de la ciencia. Abren continuamente el camino hacia un futuro inexplorado e inalcanzado” (Dewey, 1996: 205).

Por tanto, la apuesta por una escuela democrática y democratizadora, por una escuela politizada (participada por la *polis*) y promotora de participación ciudadana, pasa por asumir una democratización del saber, o lo que es lo mismo, por reconocer los límites — hoy ya evidentes — del monopolio del saber que ha venido ostentando durante el paréntesis de la modernidad. El reconocimiento de los límites debe ir

acompañado del análisis de nuevas posibilidades hacia ese futuro inexplorado e inalcanzado que señalaba Dewey y al que ahora mismo nos dirigimos. Este es el sentido de una escuela anticipada.

El modelo de escuela como programa de acción

En tiempos inciertos, este modo de análisis, que contempla a la vez un diagnóstico y un pronóstico, una descripción y una propuesta, adapta a las ciencias sociales el principio de incertidumbre, que sostiene que el instrumento de observación (el modelo explicativo, en este caso) altera el fenómeno observado. Por ello, puede concluirse, de manera provisional, que la aplicación de un modelo que contiene elementos propositivos permite a su vez trazar una perspectiva sobre la escuela por venir, una escuela anticipada, que es todavía una tarea pendiente, una tarea por hacer. Al mismo tiempo, este modelo — de escuela y de explicación de la escuela — supone la combinación de una lógica de principios y de una lógica de acción social: el *modelo* (la manera de representar la realidad educativa) se convierte así en *proceso*, y el programa de percepción puede dar lugar a un programa de acción que contribuya a la reconstrucción social desde la educación.

Precisamente esta reconstrucción es la que puede y debe revelar qué tipo de sujeto fabrica la escuela, o lo que es lo mismo, qué ciudadano fabrica para qué tipo de ciudadanía en una sociedad cosmopolita. Esta reconstrucción es la que tiene que recrear, también, una relación con el saber en términos de sentido (Charlot, 2010), planteando de nuevo los fines de la educación en un marco cultural que está cambiando profundamente y que está alterando las reglas del juego social.

De la misma manera que el sujeto individual — el alumnado — experimenta su trabajo “como una forma de realización de sí”, ahora es el sujeto social — ese lugar llamado escuela, sin ir más lejos — el que ha de experimentar su trabajo de reconstrucción en términos de renovación, de participación, de orientación hacia la escuela-red y de politización. Una escuela anticipada es una escuela orientada hacia la reconstrucción de la sociedad, producto y productora de democracia. Esta tarea, que no tiene término, debe encaminarnos en pos no sólo de una sociedad de la información y del conocimiento, sino en pos de una sociedad de la educación y de la formación para todos y para siempre. Una escuela cuyo término ya no corresponde tanto a un sustantivo — educación —, sino que se conjuga en un infinitivo del que formamos

parte: educar(nos) como parte del proceso de vivir, vivir como parte del proceso de educar(nos).

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (1998), "La crisis en educación", en *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, pp. 185-208.
- Barry Clarke, Paul (1999), *Ser Ciudadano*, Madrid, Sequitur.
- Beltrán, José, Hernández, Francesc J. y Montané, Alejandra (2008), "Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas", *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, pp. 57-71.
- Beltrán, José (2014), "Modos de ver la educación. Representaciones sociales del saber a través de imágenes", XVII Conferencia de Sociología de la Educación.
- Bolívar, A. (2004), "La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 2, n.º 1. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>.
- Cebolla-Boado, Radl y Salazar (2014), *Aprendizaje y Ciclo Vital. La Desigualdad de Oportunidades Desde la Educación Preescolar Hasta la Edad Adulta*, Barcelona, Obra Social "La Caixa".
- Charlot, Bernard (2010), *La Relación Con el Saber. Elementos Para Una Teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Dewey, John (1996), "Democracia creativa: la tarea ante nosotros" en *Liberalismo y Otros Ensayos*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp. 199-205.
- Dewey, John (1997), *Mi credo Pedagógico*, León, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Díez, Enrique Javier (2007), *La globalización Neoliberal y sus Repercusiones en la Educación*, Barcelona, Ed. Rouse.
- Dubet, François (2005), *La Escuela de las Oportunidades. ¿Qué es Una Escuela Justa?* Barcelona, Gedisa.
- Fernández Enguita, Mariano (2013), "El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar", *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol.6, n. 2, pp. 150-168.
- Fullan, Michael (2002), *Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación*, Barcelona, Octaedro.
- Hernández, Francesc J. y Beltrán, José (2008), "Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas", en António Teodoro (coord.), *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação*, Brasília, Liber Livro, pp. 65-103.
- Hernández, Francesc J. y Villar, Alicia, eds. (2015), *Biografía y educación: Perspectivas Sociológicas y Pedagógicas Actuales* [Pendiente de publicación].
- Honneth, Axel (1997), *La Lucha Por el Reconocimiento*, Barcelona, Crítica.

- Illich, Ivan (1973), *La Convivencialidad*, Barcelona, Seix Barral.
- Teodoro, António (org.) (2008), *Tempos e Andamentos Nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*, Brasília, Liber livro.
- Teodoro, António (2015), “Pensar a Educação à Esquerda”, *Jornal de Letras*, 4 a 17 de mayo, pp. 5-6.
- Tonucci, Francesco (1989), *Con Ojos de Niño*, Barcelona, Barcanova.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2000), *En Busca de la Utopía*. México, Fondo de Cultura Económica.

**SIMPÓSIO IV | Educação ao longo da vida e sociedade
do conhecimento**

Organiza: Rosário Mauritti (CIES-IUL)

Capítulo 13

A educação ao longo da vida na perspectiva do envelhecimento ativo

Novos desafios, novas oportunidades para as estruturas de educação-formação

Cláudia Teixeira Gomes

Doutoranda em sociologia pelo ISCTE-IUL, CIES-IUL (claudia.gomes@letras.ulisboa.pt)

Rosário Mauritti

Socióloga, professora auxiliar do ISCTE-IUL, investigadora do CIES-IUL (rosario.mauritti@iscte.pt)

Resumo

A pesquisa em curso, desenvolvida no âmbito do doutoramento em Sociologia pelo CIES-IUL, baseia-se numa abordagem do envelhecimento ativo que destaca o papel da universidade na orientação de práticas de inclusão de indivíduos em ciclos de vida mais avançados. Neste paper apresentam-se alguns dos resultados obtidos através de um inquérito por questionário junto do universo de alunos com mais de 50 anos de idade inscritos nos vários ciclos de estudo (formais) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no ano letivo 2013-2014. Na análise destes dados, considerando o movimento multiforme do fenómeno, procuramos analisar as experiências de envelhecimento ativo na relação dos próprios sujeitos com o desenvolvimento de competências de literacia, de modo a compreender diferentes protagonismos subjacentes à retoma aos contextos de educação-formação nestas idades. A análise desenvolvida permitiu para já posicionar estes alunos em padrões de vida de velhice distintiva, demarcados por condições de vida de grande favorecimento social. Adicionalmente concretiza um primeiro mapeamento de experiências que enquadram a suas escolhas e orientações no retorno ao sistema educativo formal: de *(re)descoberta* de si; de possibilidade de concretização de projetos de vida significativos ou também de alternativa a situações de rotura em ciclos de vida mais avançados (decorrentes de situações de desemprego de longa duração, reforma, perda do cônjuge, etc.).

Palavras-chave: envelhecimento ativo, educação formal, novos seniores/nova idade.

Introdução

O envelhecimento da população tem sido alvo de múltiplos debates, transversais a diferentes domínios científicos e tem constituído uma

preocupação crescente a nível político, sócio-económico, de saúde, de educação e de cidadania.

Frequentemente, o fenómeno tem sido percepcionado mais como uma ameaça em determinado ciclo da vida do indivíduo do que como conquista, desafio e compromisso da sociedade (EC, 2012; Capucha, 2014). E é neste contexto que se gera a necessidade de 'dinâmicas interdependentes' (Rosa, 1996) entre, por um lado, a mudança de vida do ser-social que os indivíduos incorporam mediante processos bio-psicossociais correspondentes ao seu envelhecimento (Ribeiro, 2012; Marques, Batista e Silva, 2012) e, por outro lado, a necessidade de mudança das estruturas sociais (São José e Teixeira, 2014) no sentido de enformar e canalizar as energias de um número crescente de indivíduos competentes, motivados e potencialmente ativos. (Oliveira, 2013; Beggs *et al.*, 2014; Birmingham Policy Commission, 2014)

No conjunto de análises e estudos relativos ao fenómeno do envelhecimento que têm destacado as oportunidades e os desafios colocados às estruturas sociais, constata-se que as abordagens assumem perfis diferenciados, essencialmente orientados para a sua esfera de intervenção, e refletindo a multidimensionalidade dos impactos.

A educação-formação constitui precisamente uma dessas dimensões, cuja análise se afigura elementar para o processo de consciencialização social do fenómeno, crucial para uma resposta ajustada aos princípios orientadores de (boas) práticas, subjacentes ao conceito de envelhecimento ativo.

No contexto geral da oferta formativa, o espaço da universidade, no sentido alargado, concentra um conjunto de atividades geradoras de dinâmicas positivas no território envolvente. Nomeadamente a possibilidade de mobilização comunitária dos cidadãos mais velhos em atividades orientadas para a educação. Para a incorporação de decisões estratégicas investidas na mobilização deste segmento de idades em experiências de educação-formação, cada vez mais, é permitido aos modelos de gestão universitária incorporar na sua missão o ajustamento de condições propícias à participação destes novos públicos. Em conjugação com este alargamento da oferta formativa, também do lado da procura se verifica a existência de segmentos específicos da população sénior que optam por experiências de educação, tal traduzindo-se numa crescente participação dos estratos etários mais avançados (55 a 64 anos de idade) nas estruturas de ensino terciário (OCDE, 2014).

Na articulação entre estes dois eixos — da oferta e da procura de formação — vem-se desenvolvendo um novo debate sobre o binómio envelhecimento ativo — universidade (veja-se a título ilustrativo a iniciativa <http://www.ageingcoimbra.pt/>). Partindo do pressuposto da responsabilidade social universitária e dos impactos organizacionais, educativos, cognitivos e sociais resultantes, destaca-se, em particular, o papel da universidade na orientação de boas práticas para a inclusão social dos indivíduos em ciclos de vida mais avançados.

No âmbito desta problemática geral, a perspetiva que se pretende aprofundar nesta pesquisa toma por referência as preferências e orientações dos próprios alunos. Tal tendo por base dados obtidos através de um inquérito por questionário aplicado on-line ao universo de estudantes com mais de 50 anos de idade, inscritos nos vários ciclos de estudos (formais) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (ano lectivo 2013-2014). Nesta abordagem, considerando o movimento multiforme do fenómeno, procuramos analisar as experiências de envelhecimento ativo na relação destas pessoas com o desenvolvimento de competências de literacia, de modo a compreender diferentes protagonismos subjacentes a essa retoma aos contextos de educação-formação em ciclos de vida mais avançados.

A abordagem desenvolvida não se confina a um modelo assistencial-gerontológico do estudo do envelhecimento (Caradec, 2009). Pelo contrário, parte do pressuposto de que é importante dotar os indivíduos de recursos e oportunidades para prosseguirem a vida em projeto, fazendo escolhas. Ou seja, permitindo desse modo que todos aqueles que pretendam continuar a contribuir com uma intervenção expressiva na sociedade, esta vivenciada pelos próprios como vital para a sua integração, o possam realizar. Desta forma, colmatando desfazamentos entre aquelas que são as suas opções e expectativas através do desenvolvimento de projetos de vida socialmente úteis e o enquadramento de condições de resposta do sistema social.

Parte-se do princípio de que o ser-se ativo nesta fase específica do ciclo da vida espelha as possibilidades de reorientação do tempo de reforma como uma “nova idade” (Tomás, 2003; Moura, 2005), a qual mesmo que condicionada por problemas próprios decorrentes do estado de saúde ou da perda de autonomia progressiva, não exclui inevitavelmente a possibilidade de novas aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades cognitivo-intelectuais (Schneeweis, Skirbekk e Winter-Ebmer, 2012). Nesta linha de argumentação questiona-se ainda

a pertinência da idade como uma categoria normativa, orientadora de práticas e de representações sociais.

Educação ao longo da vida na perspectiva do envelhecimento ativo: propostas de conceptualização

O quadro conceptual proposto no presente estudo assenta em três eixos de análise. Num primeiro enquadramento analisam-se os impactos e os desafios assumidos pela Universidade nas configurações de *lifelong learning*, evidenciando-se a capacidade das estruturas sociais face à possibilidade de dinamizar formas de participação ativa dos cidadãos mais velhos num espaço de partilha intergeracional (Caramujo e Ferreira, 2007; Alves, 2010; Schneeweis, Skirbekk e Winter-Ebmer, 2012). Um segundo eixo de análise equaciona as referidas experiências destes cidadãos na sua relação com o desenvolvimento de competências de literacia (Ávila, 2008; OCDE 2014), variáveis de acordo com as estruturas educativas, de forma a compreender diferentes protagonismos subjacentes a essa retoma aos contextos de educação-formação nos ciclos de vida mais avançados (Chamahian, 2009). O terceiro eixo de análise objetiva a caracterização das orientações valorativas que informam as escolhas pela atualização e prosseguimento de actividades educativas e de formação e a sua importância na vida quotidiana dessas pessoas com mais de 50 anos de idade.

No fundo, visa-se a compreensão das *forças* subjacentes ao fenómeno do envelhecimento num equilíbrio entre aqueles que são os contextos de educação-formação, as práticas de responsabilidade social universitária e as dinâmicas de envelhecimento ativo, num quadro de intervenção marcado pela dicotomia entre a vertente cultural e de cidadania em relação com a vertente funcional e económica. No plano propriamente individual, e de acordo com a orientação e o sentido que os indivíduos, com os seus recursos próprios e possibilidades estruturais de atuação, atribuem à formação-educação, o envelhecimento ativo assumirá diferentes contornos (Chamahian, 2009).

Segundo Viriot-Durandal (2003) o tempo que antecede a fase da reforma e o desempenho do papel social de reformado, constitui, em muitos casos, um momento privilegiado de adesão à formação ou educação, observando-se nestes momentos mecanismos de reconversão, fenómenos de recomposição de papéis perante a actividade económica e alteração daquele que é o estatuto de reformado em diferentes

esferas (públicas e privadas) e contextos (social, político, cultural). Entre os vários tipos de reconversão observados, constata-se que alguns reformados — especialmente de segmentos melhor posicionados da estrutura social — deixaram de se limitar a viver de ‘reformas úteis’, investindo antes na sua reconversão em ‘reformas significativas’. Nomeadamente utilizando o tempo da reforma para a sua própria formação. Nestas orientações combinam a concretização de projetos de vida interrompidos em ciclos de vida anteriores, harmonizando a sua necessidade de relação cultural e intelectual da educação, com a necessidade de ocupação, ou ainda a possibilidade de reconversão profissional ou social em ciclos de vida mais avançados (Moura, 2005).

Envelhecimento ativo: quadros conceptuais

O envelhecimento e os seus efeitos psicossociais, económicos, demográficos (entre outros) tem constituído um tema com presença crescente em diferentes domínios científicos, sendo alvo de debates aprofundados dado o alcance multifacetado, em diferentes escalas e dimensões, dos seus impactos nas sociedades modernas (OECD, 2014). Portugal não é excepção. Na sua essência, o envelhecimento da população é uma evidência demográfica explicada por um conjunto articulado de novos comportamentos sociais, ligados à progressiva diminuição do número de filhos por mulheres, aos saldos migratórios negativos e à diminuição da população em geral considerando as baixas taxas de natalidade (Rosa, 2002), bem como ao aumento da esperança média de vida à nascença e aos 65 anos (Machado, 2007).

Se, por um lado, o envelhecimento demográfico ao reflectir o prolongamento de vida de um crescente número de cidadãos traduz uma das maiores conquistas da modernidade avançada, ele não deixa também de manifestar nas experiências concretas daqueles que o vivenciam um conjunto significativo de desigualdades nas fases mais avançadas do ciclo da vida (Mauritti, 2004). Certo é que o envelhecimento constitui hoje um dos traços característicos e incontornável das sociedades, constituindo como tal um novo desafio para a coesão, que enforma em si mesmo um conjunto de oportunidades e de novos reptos para as estruturas sociais.

O conceito de envelhecimento tem vindo a adotar um conjunto de quadros conceptuais diferenciados, parcialmente interligados, que tendem a integrar uma perspectiva histórica naquela que tem sido a configuração de políticas orientadas para este fenómeno social (principalmente

ao nível dos países da UE e da OCDE). Um dos primeiros contributos para a definição desse quadro conceptual foi o *Vienna International Plan of Aging* (United Nations, World Assembly on Aging — Vienna, 1982) o qual se destacou pela identificação de impactos do envelhecimento no desenvolvimento das sociedades e, consequentemente, na importância de uma acção global concertada (nas diferentes esferas: saúde, protecção social, habitação, meio ambiente, família, bem-estar social, rendimentos, emprego e educação), orientada para as gerações mais velhas e para aquelas que vão envelhecendo. Este ‘marco’ na definição conceptual do envelhecimento ativo acaba por reconhecer que aquele não constitui um tema exclusivo das pessoas mais velhas, mas é um assunto de cidadania que diz respeito a todos (indivíduos e instituições sociais).

Em inícios da década de 90, paralelamente a um efusivo processo de globalização económica e social da Europa, o papel das políticas públicas vem materializar aquele que constitui o conjunto de estratégias orientadas para a inclusão dos cidadãos mais vulneráveis da sociedade da informação (ainda que em muitos casos não se fizesse referência directa, as pessoas ‘*mais velhas*’ integravam este grupo de potenciais excluídos). Destacam-se neste conjunto de medidas três momentos-chave:

- o Tratado de Maastricht, em 1992/93: orientação de políticas e estratégias de ajustamento fiscal das pensões de reforma e o aumento da idade de reforma, em coexistência com o papel de destaque do *life-long learning* como um dos eixos principais da competitividade, do crescimento económico e coesão social preconizados neste acordo;
- o Relatório Bangemann, em 1994: naquela que foi a sua orientação para a educação-formação da população em geral face à emergência da sociedade da informação e a prioridade de preparar todos os cidadãos para o incremento tecnológico na esfera pessoal, social e profissional;
- o Relatório Blankert, em 1997: também orientado para a emergência da sociedade da informação considerando os impactos daquela que seria uma nova realidade económica e de mudança social em combinação com os ‘inibidores éticos’ e implicações sociais.

É já em finais da década de 90 que o tema do envelhecimento começa a integrar matéria política (com um considerável impulso de estudos académicos e de projectos de investigação orientados para o fenómeno), onde o *UN International Year of Older Persons* (1999), com a comunicação da

Comissão Europeia *'Towards a Europe of all ages'*, alerta para uma questão-chave com implicações demográficas, sociais, económicas e de sustentabilidade das sociedades europeias, preconizando a desaceleração do crescimento da população europeia, e o subsequente declínio em diferentes espaços e tempos, países e regiões.

Paulatinamente, a partir do ano 2000, a problemática do envelhecimento passa a enformar o debate político como uma questão de cidadania, destacando-se a importância atribuída à participação das pessoas mais velhas na vida económica e social (G8 of 2000 *'Turin Charter on Active Ageing'*). Neste contexto, a *Estratégia de Lisboa* (2000) vem dar início a um conjunto de dinâmicas orientadas para políticas de cidadania em articulação com o desenvolvimento tecnológico e de investigação, com impactos ao nível da saúde, da educação, do trabalho, dos serviços prestados à sociedade e, em especial, de cidadania ativa. Esta orientação consagra assim a alteração das condições, dos contextos e das prioridades políticas face ao envelhecimento.

A título meramente ilustrativo de evidenciação desta mudança, destacamos, por exemplo, o *'i2010: A European Information Society for Growth & Employment'* (2005), visando a difusão de tecnologias da informação e comunicação como motor da inclusão e da qualidade de vida dos cidadãos 'mais velhos'; ou na sequência da *Declaração de Riga* (2006), que enfatizava a inclusão de grupos vulneráveis, o *Plano de Acção do Envelhecimento e das Tecnologias da Informação e da Comunicação* (2007), e a *Agenda Digital* (2010), orientada para a maximização do potencial das TIC junto dos cidadãos com maiores fragilidades, nomeadamente os 'mais velhos'; finalmente, um dos mais recentes marcos da política de envelhecimento, o *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações* (2012).¹

A par destes quadros políticos e normativos, a conceptualização do envelhecimento e a sua operacionalização através de metodologias de pesquisa orientadas para campos de investigação de diferentes áreas (e mesmo a emergência de novas disciplinas) acabou por enformar conceptualizações associadas ao fenómeno. Nesta 'revisão' encontramos também uma pluralidade de sentidos atribuídos ao envelhecimento enquanto 'processo biológico', mas cujos impactos nas esferas da estrutura

1 Em finais de 2011, a política de 'envelhecimento ativo e saudável' é lançado como uma parceria estratégica a nível europeu designada por *European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing* (2012).

social implicam, efetivamente, uma *ação global concertada*: **envelhecimento saudável** (OMS, 1980; Kaplan e Strawbridge, 1994), **envelhecimento bem-sucedido** ou **ótimo** (Baltes & Baltes, 1990), **envelhecimento produtivo** (Bass, Caro e Chen, 1993), **envelhecimento positivo** (Hepworth, 1995), **idade funcional** (Ballesteros, 2000), **envelhecimento ativo** (Walker 2002 e 2009; MIPAA/RIS 2002; AAI/UNECE 2014), **envelhecer bem no trabalho, na comunidade e em casa** (Comissão Europeia, 2007), e o **envelhecimento ativo e saudável** (Comissão Europeia, 2011).

A esfera política e as estruturas sociais constituem-se assim como os contextos nucleares de referenciação dos quadros conceptuais que configuram as orientações para o envelhecimento ativo (que se contrapõe ao conceito hermético de ‘idade avançada’), definindo os seus valores e significados, na concretização e na forma como a sua disseminação afecta e configura ‘soluções’ para os ‘*mais velhos*’.

A universidade como espaço de concretização de projetos individuais e de participação social

A percepção segundo a qual a Universidade alarga o espaço de impacto na sociedade como um todo $\frac{3}{4}$ designadamente através da sua abertura à comunidade e do acolhimento de desafios societais ligados ao incremento da longevidade e à urgência de mecanismos que sustentam a inclusão de uma nova geração de ‘mais velhos’ $\frac{3}{4}$ acabou por determinar a principal razão que conduziu à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os contextos de educação-formação na dinamização de práticas de envelhecimento ativo.

Nesta perspetiva, é importante destacar o papel da universidade enquanto agente de desenvolvimento local (Vega, 2009; Gomes, 2014). Particularmente, tendo por referência o conceito de responsabilidade social das organizações (Santos, 2011).

A estratégia inerente à responsabilidade social universitária, fundada em primeira mão no binómio universidade-educação, pressupõe o alargamento e consolidação da imagem e do papel da universidade perante as populações e territórios envolventes. Considerando a evidência demográfica do envelhecimento da população, e tendo em conta os traços de diversidade que demarcam internamente as condições e capacidades de gerações mais velhas (Alves, 2010; Oliveira 2007), os novos projetos que a universidade vem procurar acolher e promover, propõem potenciar uma gestão social do conhecimento mediante uma oferta educativa

(formal e não-formal) que privilegia o contacto entre gerações, procurando ultrapassar idadismos e a exclusão de grupos específicos.

A participação de estudantes ‘mais velhos’ na universidade

Em Portugal, a intensificação de algumas das recomendações e diretivas da União Europeia ao nível das políticas educativas gerou um novo impulso no acesso ao ensino superior (Alves, 2010). Tal, principalmente se se considerar um conjunto de dinâmicas estratégicas decorrentes da Cimeira de Lisboa 2000, enformadas por iniciativas de âmbito governamental, como a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo² ou a Reforma da Formação Profissional. Tais intervenções revelaram impactos significativos ao nível da aprendizagem ao longo da vida. Nomeadamente, por via da agilização do acesso ao ensino superior através da medida ‘maiores de 23’³ ou ainda pela possibilidade de conclusão de um grau de escolaridade com o reconhecimento, validação e certificação de competências a partir da experiência profissional acumulada dos indivíduos. A este nível destaca-se nomeadamente o papel dos Centros de Novas Oportunidades (entre outros operadores de educação e de formação), os quais acabaram por gerar dinâmicas favoráveis à elevação dos níveis de escolaridade da população ativa, através da criação de um estímulo no acesso ao sistema de ensino (Abrantes, 2013).

A primeira década do século XXI retrata a melhoria efetiva das condições de acesso da população adulta à aprendizagem. Parte desta dinâmica é impulsionada pela proliferação de sistemas de educação e de formação não-formais que acabam por funcionar como mecanismos de

2 Cf. Lei 49/2005, DR 166, Série I-A, de 30 de Agosto, constitui a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior; Decreto-Lei 64/2006, DR 57, Série I-A, de 21 de Março. Regulamenta as provas especialmente adequadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do art.º 12.º da Lei 46/86 de 14/10 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

3 Maiores de 23 designa uma medida de política educativa cujo objetivo principal assenta no aumento das aptidões e qualificações dos Portugueses, estimulando o ensino, potenciando a criação de novas oportunidades e o crescimento sociocultural do país através de uma oferta de recursos humanos mais qualificados. É preconizada através desta medida de política educativa a competitividade e a coesão social por via do acesso ao ensino superior, constituindo um dos ‘compromissos’ do Governo ao nível da política do ensino superior, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. É um objectivo consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber, o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, da capacidade para a sua frequência.

reforço de estratégias globais orientadas para colmatar lacunas educativas e aumentar os níveis de literacia da população adulta (cf. AA.VV, 2015). Desta forma, refletindo algumas das intenções já preconizadas no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado pela Comissão das Comunidades Europeias em 2000.

Paralelamente à tendência para o progressivo aumento do nível terciário de educação (OCDE, 2014) e da elevação do sistema de qualificações dos ativos em estratos etários mais avançados, constata-se a existência de um conjunto de fatores complexos, que cruzam condições económicas e sociais com a consolidação de quadros normativos e simbólicos geradores de dinâmicas de participação dos indivíduos em ciclos de vida tardios. O reconhecimento do princípio segundo o qual todas as idades e contextos de vida constituem tempos e lugares de aprendizagem não é por si só uma *novidade história* (Alves, 2010). Contudo, revela a mobilização de práticas de *lifelong learning* associadas a uma política educativa estruturada, com especial impacto a partir de meados da década de noventa do século XX. É neste contexto que a aprendizagem ao longo da vida se desenvolve como um dos meios mais importantes de promoção da participação ativa de cidadãos, atualizando debates e concepções que enformam os processos de educação e de aprendizagem (AA.VV, 2015).

Num contexto societal global atravessado pela inovação técnica e científica em todas as esferas da vida social, a informação e o conhecimento constituem a matéria-prima de um crescente número de atividades e esferas de participação social. Tal contribui para reforçar o protagonismo da instituição universitária, e constitui razão adicional para que o ensino superior se torne estrategicamente recetivo à população adulta (Oliveira, 2007). De resto, numa orientação que se reflete, como referido atrás, no acréscimo de procura de educação, nomeadamente no patamar superior de ensino.

Estudos recentes (ESS, 2012; AA.VV, 2015) revelam que independentemente do tipo de educação ou de aprendizagem (formal ou não-formal),⁴ a formação ao longo da vida constitui, precisamente, uma base comum de produção de conhecimento, de saberes e de competências. Tal, ainda que com diferentes formas de medida, traduz a incorporação de vantagens e de significados ao nível da caracterização de determinada estrutura social: em dimensões de qualificação ou de literacia, de atualização de competências associadas a determinada profissão, etc.

O progressivo aumento dos estudantes adultos inscritos em ciclos de estudos do ensino superior traduz esta abertura das estruturas

educativas à população adulta (Oliveira, 2007). Neste sentido, o déficit educativo da população portuguesa verificado nomeadamente em relatórios da OCDE, marca-se por uma clara evolução positiva. Todavia, continua a destacar aquele que é o designado ‘duplo envelhecimento’, correspondente à tendência para a diminuição da participação do número de jovens no ‘ensino terciário’ e ao aumento do número de adultos. Esta realidade tem impactos ao nível destas estruturas de ensino, contribuindo para que, perante a necessidade de ocupar vagas e criar condições favoráveis à participação de públicos ‘não-tradicionais’ (Simões, 2006), as instituições universitárias procurem implementar estratégias de captação de novos públicos.

De acordo com dados do Ministério da Educação e Ciência (DGEEC/DSEE, 2014) e considerando aqueles que constituem os ‘novos públicos do ensino superior’, no ano letivo 2012/2013, o peso de diplomados com mais de 50 anos representou 3,2% face ao total (contra 2,9% em 2011/2012). Estes dados de participação assumem uma expressão mais marcada ao nível da conclusão de cursos de Licenciatura ou 1º ciclo. Outras fontes (Correia e Mesquita, 2006) indicam que estes ‘novos públicos’, tendencialmente, não transitam de uma forma direta do ensino secundário, são mais velhos e tendem a beneficiar de medidas de políticas favoráveis ao seu ingresso no sistema (por exemplo, a medida de política educativa já indicada ‘maiores de 23’ não se orienta especificamente para quem tem mais de 50 anos de idade, mas é um facto que os estratos etários superiores que participam nas estruturas de ensino superior têm beneficiado largamente da mesma).

4 Na classificação de *educação formal* e *educação não-formal* é aplicada a conceptualização de Luís Castanheira Pinto (2005). Segundo o autor, a **educação formal** associa-se ao que normalmente se designa as escolas e as universidades na qualidade de instituições de ensino ‘tradicionais’, focalizadas no papel social do professor e do aluno. Ao sistema educativo de tipo formal são reportadas diferentes etapas de desenvolvimento escolar (anos académicos), devidamente graduadas e sujeitas a uma avaliação quantitativa, organizadas por disciplinas (ou unidades curriculares) e cujos conteúdos programáticos são aprovados e reconhecidos por órgãos competentes. Até determinado nível educativo o ensino formal é obrigatório, sendo regulamentado por lei. Relativamente à **educação ou formação não-formal**, o autor define tratar-se de um processo de aprendizagem social centrado no educando ou no formando por via de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal, mas contextualizadas (na maior parte dos casos) no âmbito de missões específicas das organizações. Ainda que as duas tipologias educativas possam gerar dinâmicas em contextos de educação diferenciados, o autor afirma a existência de complementaridade entre ambos os sistemas de educação-formação.

Estruturas de educação-formação: práticas de inclusão dos mais de 50 anos de idade

Delimitada a importância das estruturas educativas naquelas que poderão constituir as opções por experiências de educação-formação nos ciclos de vida mais avançados dos indivíduos, e dado que a presença destes ‘novos públicos do ensino superior’ tem vindo a refletir uma parte considerável do estrato etário, apresentar-se-ão de seguida alguns dados (ainda que preliminares) daquela que é a componente extensiva do projeto de doutoramento que enforma o presente estudo de caso. Este tem por referência substantiva alunos com mais de 50 anos que frequentam ciclos de estudos formais da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL).⁵

É importante referir que a circunscrição do corpus empírico a alunos com 50 e mais anos prende-se com a delimitação convencional do objeto de estudo ao público-alvo das Universidades de Terceira Idade (UTI). Esta idade estabelece o limiar mínimo para inscrição numa UTI, de acordo com as normas genéricas da RUTIS — Associação Rede de Universidades de Terceira Idade.⁶

Enquanto entidade de acolhimento de um número cada vez mais alargado de estudantes adultos inscritos nos vários ciclos de estudos, a FLUL tem vindo a revelar um progressivo interesse acerca destes públicos. Tal concretiza-se designadamente na recolha de informação sistemática relativamente às opções, motivações e vivências em contexto universitário, incluindo o apuramento do seu nível de satisfação. Neste sentido, a instituição tem vindo a assumir um compromisso orientado para análises de cariz científico, abertura a projectos de educação não-formal, e ainda para a promoção de metodologias pedagógicas de integração entre práticas de ensino formal e não-formal (voluntariado de alunos do formal no Projecto de Universidade Sénior na Universidade, realização de trabalhos académicos junto da população sénior, participação em seminários e workshops conjuntos, etc). A heterogeneidade do público que procura experiências na Universidade em

5 Instituição onde a doutoranda desenvolve a sua atividade profissional. O projeto de doutoramento considera uma análise comparativa das preferências e orientações de alunos com mais de 50 anos por experiências de educação formal (inscritos num dos ciclos de estudos da FLUL) e na-o-formal (inscritos no Projeto de Universidade Sénior na Universidade), como forma de vivenciar ativamente o envelhecimento.

6 Cf. <http://www.rutis.org/documentos/conteudos/guiatecnico2012.pdf>

geral, e a existência de um número alargado de estudantes mais velhos em particular, constitui a essência de alguns dos novos desafios que tendem a colocar-se hoje à própria estrutura de ensino. Tal enquadramento confere assim uma pertinência acrescida ao presente estudo, já que os resultados e análises que iremos produzir constituirão um contributo de conhecimento para sustentar a tomada de decisão a esse nível.

Resultados: alunos integrados em planos de educação formal (FLUL)

A estruturação do instrumento de recolha de dados da análise extensiva orientada para o ensino formal incidiu naquele que é o enquadramento conceptual em torno do envelhecimento ativo e em dois referenciais-chave de análise dos estudantes do ensino superior (Martins, Mauritti, Costa, 2005 e 2008). Esta contextualização permitiu a transposição das principais dimensões de análise, nomeadamente, a definição das trajetórias escolares e profissionais dos estudantes com mais de 50 anos inscritos nos diferentes ciclos de estudo da FLUL; a caracterização das condições sociais de vida em termos de recursos, consumos e autoavaliações (papel dos contextos familiares, do Estado, do trabalho e meios de vida, dos padrões de consumo, de participação social e práticas sociais deste segmento etário).

Na tentativa de conciliação da necessidade de obter informação credível e abrangente e limitar os custos inerentes à aplicação de um inquérito por questionário, optou-se pela utilização da plataforma *Limesurvey* para a recolha de dados quantitativos destes estudantes. Ainda que à partida se possa considerar que a utilização de um questionário em suporte electrónico (*online*) não constitui o instrumento mais adequado para o público-alvo em causa, considerando a idade, concluiu-se que poderíamos estar a basear-nos num estereótipo face ao público-alvo. A propósito, importa sublinhar que estes estudantes, tal como todo o corpo discente inscrito nos diferentes ciclos de estudos da FLUL, estão obrigados à exigência de utilização de e-mail e de plataformas informáticas comuns na comunicação com a instituição, incluindo serviços académicos, acesso a recursos, contacto com professores e restantes colegas.

A versão final do inquérito por questionário online foi lançada entre os meses de Maio e Julho de 2014, após um pré-teste para aferir questões técnicas e de interpretação. Considerou-se pertinente aplicar

o inquérito ao universo dos estudantes com mais de 50 anos de idade inscritos no ano letivo 2013/2014 nos vários ciclos de estudos formais da FLUL, perfazendo um total de 227 inscrições.⁷ O convite para a participação no estudo foi enviado por e-mail acompanhado por uma carta do Director da FLUL, no qual era feita a apresentação do estudo e indicado um contacto para esclarecimentos e informações acerca do mesmo. O anonimato foi garantido a todos os participantes através de codificação automática na plataforma electrónica. Ao longo do período em que o questionário esteve ativo, o sistema informático ia enviando e-mails a lembrar a necessidade de preenchimento do inquérito de forma a possibilitar o aumento da taxa de resposta. Do total das convocatórias enviadas obtiveram-se 107 respostas válidas (campos corretamente preenchidos, respostas válidas e tratáveis estatisticamente), correspondente a uma taxa de resposta de 47%.

A amostra recolhida (figura 13.1) replica a estrutura do universo de estudantes com mais de 50 anos de idade da FLUL, em todos os elementos gerais de informação disponível, nomeadamente na distribuição por ciclo de estudos, ano de escolaridade e sexo.

A estrutura do inquérito por questionário dividiu-se em duas partes (de forma a facilitar a leitura e o preenchimento) e conduziu à recolha de informação em quatro dimensões de análise distintas, a saber:

- *caracterização sócio-profissional*, em termos de trajetória profissional e escolar e recursos e condições sociais de vida (perspetiva diacrónica e sincrónica, referenciada ao grupo doméstico de origem e atual);
- *relações de sociabilidade no contexto universitário* (rede de relacionamentos e alargamento de contactos, integração num espaço tipicamente frequentado por estudantes mais jovens, apuramento de comportamentos que conduzem a idadismos, etc);
- *práticas e orientações de participação nas actividades de educação-formação e as implicações no seu bem-estar* (formulação de escolhas e opções, perceções sobre as aprendizagens e avaliações da experiência em termos dos seus efeitos no bem estar e qualidade de via).

7 Da base de dados inicialmente fornecida pelos Serviços Académicos da FLUL retiraram-se duplicações de estudantes que, estando inscritos num ciclo de estudos também estariam inscritos em disciplinas de regime livre. Destes 64 estudantes estão inscritos num curso de 1º ciclo; 68 frequentam um curso de 2º ciclo; 58 estudantes estão no 3º ciclo e 37 estudantes estão inscritos em cadeiras de regime livre do 1º ciclo de estudos (Cf. figura 12.1).

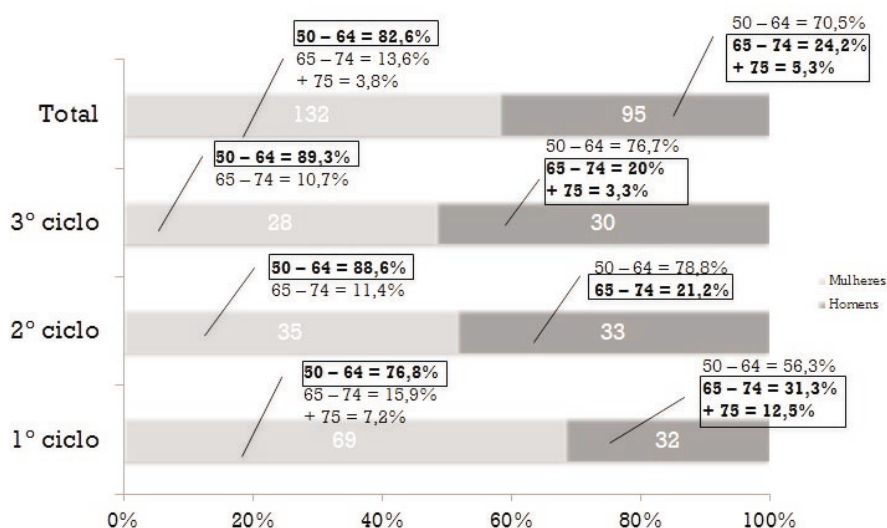


Figura 13.1 Estudantes +50 da FLUL (2013/14)

Fonte: Serviços Académicos da FLUL.

Perfis sociodemográficos e socioprofissionais

Uma caracterização da distribuição dos estudantes inscritos nos diversos ciclos de estudos revela que, em geral, estamos diante uma **população maioritariamente do sexo feminino** (prevalecente em todos os ciclos de estudo). Tal apesar de à medida que se avança no grau académico, a incidência que demarca a participação feminina conhecer uma progressiva diminuição. No geral, a heterogeneidade associada aos adultos é tanto mais evidente quanto mais se avança na idade, principalmente em termos de opções por áreas de estudo e por género.

Os dados destes estudantes revelam outros traços de diferenciação: a média etária situa-se nos **59 anos de idade**, a área de História constitui o domínio científico que concentra a maior parte das opções nos diferentes ciclos de estudos (especialmente 2º e 3º ciclos) e demonstra que estamos diante de um grupo cujo ingresso na FLUL é relativamente recente (daí a concentração ao nível da Licenciatura) — 53% ingressou na instituição entre os anos letivos de 2009/10 e 2011/12.

Relativamente aos rendimentos mensais dos alunos (dos próprios e do agregado) constata-se que superam os valores médios nacionais para o ano de referência de 2014: 21,5% refere possuir rendimentos mensais superiores a 2.000 euros e para 43,9% dos inquiridos os rendimentos mensais do agregado são superiores a 2.000 euros.⁸ Este quadro permite pois reforçar a perceção de que estamos perante um segmento da população marcado por forte distintividade social nos seus padrões de vida (Mauritti, 2004)

A maior parte dos inquiridos (43%) refere que o principal meio de vida provém do seu salário mensal (trabalho subordinado ou por conta própria), seguindo-se os que nomeiam a pensão de reforma (30%). Dos inquiridos reformados que responderam à questão do rendimento mensal, perto de 2/5 auferem uma pensão de reforma superior a dois mil euros e apenas um segmento residual (4%) auferem pensão até 499,00 euros. Reitera-se deste modo o traço de distinção face aos valores médios para Portugal: no ano em referência, 2013, 84 % dos pensionistas de velhice do regime geral da Segurança Social auferiam pensões até 500,00 euros (cf. ISS/MSESS, PORDATA).

A caracterização de classe permite verificar que cerca de 2/3 destes estudantes têm posicionamentos sociais nos **profissionais técnicos e de enquadramento**⁹ (claramente prevalentes no segmento atualmente em situação de reforma), e pouco mais de 1/4 incorporam a categoria de elite dos empresários, dirigentes e profissionais liberais 3/4 esta envolvendo com maior incidência alunos que conciliam as atividades de estudo com o exercício de uma atividade profissional. Com uma expressão mais residual e distribuição semelhante entre ativos e inativos, destaca-se ainda o segmento de empregados executantes (10,9% do conjunto), no caso envolvendo essencialmente trabalhadores de base dos serviços de escritório.

Pouco mais de metade dos estudantes inquiridos são casados (51%), seguindo-se os divorciados (21%). No conjunto destes estudantes são 15% os que referem *'viver só'*, destes 8% são divorciados, 5% solteiros e 2% viúvos. Reforçando traços de favorecimento social já assinalados atrás, no todo da amostra 80% reside em casa própria.

8 De acordo com os dados dos Censos 2011 (INE) o valor médio do rendimento mensal líquido da população empregada em Portugal no ano de 2010 é de 781,00 euros.

9 Para clarificação, de conceções teóricas e de operacionalização da tipologia ACM que enquadra esta classificação de classe ver Machado e outros, 2003.

Se considerarmos as trajetórias escolares e de formação ao longo da vida destes estudantes, constata-se perfis de escolarização muito melhorados no respetivo coorte geracional, reforçados por itinerários de vida marcados por escolhas orientadas para a educação-formação. Efetivamente, entre os estudantes que compõem a amostra, aos 18 anos de idade, 19% possuía até 9 anos de escolaridade e 36% o ensino secundário. Aos 50 anos de idade, revelam trajetórias escolares orientadas para o incremento de estudos-formação em simultâneo com as suas trajetórias profissionais (apenas 4% indicou possuir até 9 anos de escolaridade aos 50 anos de idade, e baixa para 14% os que declaram ter ensino secundário).

As novas sociabilidades estabelecidas na universidade

Na operacionalização dos conceitos inerentes à rede de relações de sociabilidade e de amizade no contexto universitário da FLUL, uma análise à natureza e qualidade de vida social destes estudantes com mais de 50 anos de idade revela a existência de relações de integração entre colegas e professores marcadas pelo envolvimento em questões relacionadas com as aulas, com o curso e ainda com a partilha de experiências de vida ou aprendizagens prévias. Não obstante, tendencialmente, os estudantes mais velhos manifestam-se reservados e seletivos face ao estabelecimento de equipas com colegas $\frac{3}{4}$ por exemplo, frequentemente, preferem realizar trabalhos individualmente e não em grupo (e quando o fazem optam por pequenos grupos compostos, regra geral por pessoas do mesmo sexo). As relações intra-grupos de trabalho embora incidindo sobretudo sobre questões ligadas ao contexto académico, tendem a pautar-se por alguma regularidade de contactos.

Apesar disto, de um modo geral, conforme se pode constatar pela figura 13.2, o espaço da FLUL proporciona ao grupo dos estudantes 'mais velhos' uma rede de sociabilidades e de contactos junto dos colegas mais novos, reveladora de uma boa aceitação social e pessoal. De acordo com os inquiridos, verifica-se que a 'idade' não parece constituir por si só um elemento de discriminação generalizado entre colegas (84% dos indivíduos indicou não reconhecer a existência de diferenças de tratamento em função da discrepância de idades).



Figura 13.2 Relações de sociabilidade

Fonte: Inquérito aos estudantes da FLUL com mais de 50 anos de idade (ano letivo 2013/2014).

Níveis de participação e razões de escolha

Relativamente às formas de participação destes estudantes são as atividades educativas e desportivas aquelas que constituem as tipologias mais referidas e que se revestem de maior regularidade (figura 13.3). Aproximadamente 1/3 dos inquiridos revela uma participação diária nas actividades de educação e desportivas, transmissor das implicações no seu bem-estar e da importância que o espaço de partilha intergeracional (que configura a FLUL) assume na sua vivência ativa do envelhecimento.

Os diferentes níveis de participação social distribuem-se de uma forma heterogénea pelo conjunto de estudantes. Essencialmente, quem participa em atividades de voluntariado ou de desenvolvimento tende a orientar os seus interesses para projetos na respetiva área de residência ou comunidade específica, e não tanto para a mobilização nas atividades de voluntariado promovidas pela FLUL. Tal consubstancia o facto, bem notório no elenco de esferas de participação e mobilização cívica que os ocupam (figura 13.3), de que de forma concomitante às orientações para atividades de educação-formação, estes adultos desempenham ainda outros papéis sociais diferenciados. As participações em

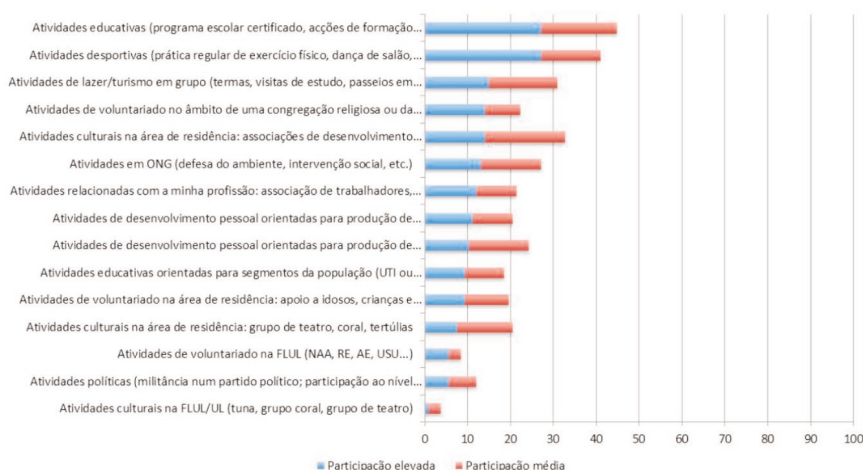


Figura 13.3 Tipologias de Participação Social e Comunitária

Fonte: Inquérito aos estudantes da FLUL com mais de 50 anos de idade (ano letivo 2013/2014).

diversas ações — especialmente de voluntariado — mobilizam-nos em responsabilidades várias na família, na esfera profissional e comunitária. Nas suas orientações a FLUL apresenta-se, assim, acima de tudo, um contexto de consolidação e certificação de aprendizagens, e não tanto um espaço para o envolvimento em actividades extra-curriculares^{3/4} onde a sua mobilização é mais atenuada, comparativamente com os seus colegas mais jovens.

Notas conclusivas

O estudo empreendido junto dos alunos da FLUL com 50 e mais anos, assimila a este segmento traços de distintividade e favorecimento social, que demarcam de forma significativa as suas escolhas para o ensino formal. Com um perfil de escolarização muito melhorado no respetivo corte etário e níveis de rendimentos posicionados acima da média da população adulta em geral, estes indivíduos espelham trajetórias profissionais e escolares de sucesso, e permanentemente marcadas por experiências de aprendizagem ao longo da vida.

Uma outra importante constatação é a importância atribuída à dimensão ocupacional da educação-formação, em muitos casos suplantando mesmo a dimensão cultural, de cidadania e de aprendizagem. Aquela

emerge, em primeiro lugar, como um meio de ocupar o tempo enquanto vão desenvolvendo outras actividades (desportivas, culturais, associativas, voluntariado, familiares, lazer). Representa, além disso uma estratégia ativa de ajustamento e organização da vida, através da qual se procura alcançar o equilíbrio e auto-estima. Neste quadro, o contexto de formação-educação poderá ser entendido como um meio para empregar o tempo, particularmente nas experiências que implicaram alterações profundas na organização quotidiana dos tempos de vida: por desemprego, pré-reforma, reforma, saída dos filhos, perda do conjuge, entre outras.

Referências bibliográficas

- AA.VV (2015), "Educação e formação de Adultos, Aprender", *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 34, em:
<http://www.direitodeaprender.com.pt/revista-aprender-no-34>.
- Abrantes, P. (2013), *A Escola da Vida. Socialização e Biografia(s) da Classe Trabalhadora*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Alves, M.G. (ed.) (2010), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*, Monte de Caparica, UIED — FCT/UNL.
- Ávila, P. (2013), "Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados", *Sociologia*, 17/18, pp.307-337.
- Beggs, B., Kleparski, T., Elkins, D., Hurd, A. (2014), "Leisure Motivation of Older Adults in Relation to Other Adult Life Stages", *Activities, Adaptation & Aging*, 38 (3), pp. 175-187.
- Birmingham Policy Commission (2014), *Healthy Ageing in the 21st Century: The Best is Yet to Come*, Birmingham, University of Birmingham Press.
- Caradec, V. (2009), "Vieillir, un fardeau pour les proches?", *Lien Social et Politiques*, 62, pp. 111-122.
- Caramujo, M.S, Ferreira, J.A. (2007), "Educação e formação de adultos e bem-estar: Estudo longitudinal", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), pp. 207-222.
- Capucha, L. (2014), "Envelhecimento e políticas sociais em tempos de crise". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 74, pp. 113-131.
- Chamahian, Aline (2009), "Vieillissement actif et enjeux de la formation dans le temps de retraite", *Lien Social et Politiques*, 62, pp. 59-69.
- Machado, FL, Costa AF, Rosário M, et al. (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- DGEEC/DSEE (2014), *Perfil do Aluno 2012/2013*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

- Gomes, C.T. (2014), “Responsabilidade social universitária: que impactos sociais nas práticas de envelhecimento activo?” in Cordeiro, A. M. Rochette; Alcoforado, Luís; Ferreira, A. (coords.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Coimbra, DG-FLUC.
- Correia, A.M.R e Mesquita, A. (2006), *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Sílabo.
- European Comission, Special Eurobarometer 378, Active Ageing, January 2012.
- Fonseca, A.M. (2004), *O Envelhecimento: Uma Abordagem Psicológica*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, A., Lemos, R., Marques, S., Batista, M. (2012)., “Envelhecimento Demográfico — Número Temático”, *Sociologia*, 2012.
- Mauritti R. (2004), “Padrões de vida na velhice”, *Revista Análise Social*, XXXIX (171), pp. 339-361.
- Machado, P. (2007), *As Malhas que a (C)idade tece. Mudança social, Envelhecimento e Velhice em Meio Urbano*, TPI 44, Lisboa, LNEC.
- Moura, A. M. (2005), *Projectos da Nova Idade: o Pós Reforma Nas Sociedades Modernas*, Lisboa, ISCTE, Dissertação de mestrado em Comunicação, Cultura e Novas Tecnologias de Informação, 192 p.
- Oliveira, A.L. (2007), “Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41-3, pp. 43-76.
- Oliveira, Albertina Lima de (Coord.) (2013), *Promoting Conscious and Active Learning Aging. How to Face Current and Future Challenges?*, Coimbra, Coimbra University Press.
- OECD (2014), *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-SocietyAtAGlance2014.pdf>
- Paúl, C. (1992), “Satisfação de vida em idosos”, *Psychologica*, 8, pp. 61-80.
- Rosa, M.J.V. (1996), “Envelhecimento demográfico: proposta de reflexão sobre o curso dos factos”, *Análise Social*, 139, pp. 1183-1198.
- Rosa, M.J.V. (2012), *O Envelhecimento da População Portuguesa*, Lisboa, FFMS.
- Santos, M. J. (2011), “Corporate social responsibility in SME's: strategies, motivations and obstacles”, *Social Responsibility Journal*, 3 (7), pp.490-508.
- São José, J., Teixeira, A. R. (2014), “Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica”, *Análise Social*, 210, pp. 2182-2999.
- Schneeweis, N., Skirbekk, V. e Winter-Ebmer, R. (2012), “Does schooling improve cognitive functioning at older ages?”, *SHARE Working Paper Series* pp. 9-2012.
- Tomás, L. (2003), *Novos Velhos. Idade e Actividade na Conjugação dos Tempos de Trabalho*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Ponta Delgada, Universidade dos Açores — DHFCS.
- Vega, N.R. (2009), “Necesidades emergentes y responsabilidad social universitária”, *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 65-76.

SIMPÓSIO V | Orientación educativa y profesional
Organiza: Sonsoles San Roman (UAMadrid)

Capítulo 14

La orientación educativa y profesional

Una visión desde las Consejerías de educación del Estado español

Mar Venegas

Universidad de Granada (mariter@ugr.es)

Ana Irene del Valle

Universidad del País Vasco

Elisa Usategui

Universidad del País Vasco

Carlos Vecina

Universidad de las Islas Baleares

Sonsoles San Román

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Esta comunicación presenta una parte de un trabajo de investigación acción con todo el alumnado de Secundaria Obligatoria de un Centro Educativo de Granada que recoge un público escolar en situación de vulnerabilidad, riesgo y exclusión social. Las familias de estas chicas y chicos se encuentran viviendo situaciones complejas derivadas de experiencias de diferente naturaleza, tales como la migración, la pobreza, la prisión, la violencia de género o el consumo o tráfico de estupefacientes. El proyecto, en coordinación con la dirección pedagógica del centro y el departamento de orientación, ha consistido en un trabajo de aula, durante 5 sesiones, para abordar temas relacionados con la educación afectivosexual, tales como la violencia de género, las relaciones sexuales adolescentes, el amor en la adolescencia y la construcción de la ciudadanía como parte central de la política afectivosexual. El proyecto comprende un cuestionario de evaluación inicial o de diagnóstico, sobre el que se han diseñado las fases posteriores relativas a los temas antes citados, así como un cuestionario de evaluación final. Cada sesión de clase ha sido grabada y en algunas de ellas se han propuesto ejercicios para realizar en clase, registrando también esos datos. La última fase del proyecto la comprende la realización de las entrevistas en profundidad con una muestra de la población de chicas y chicos con la que se ha trabajado. En este marco, la comunicación que presento se centra en los datos relativos a la violencia de género en la adolescencia, como uno de los problemas más acuciantes en el Estado español en lo que a las relaciones afectivosexuales adolescentes se refiere. La violencia de género ocupa en la actualidad uno de los temas que más preocupa tanto a la

ciudadanía en general, cuanto al profesorado y otros agentes educativos y sociales. Varios informes se han publicado en este último año, apuntando en esta dirección. Así pues, tenemos muchos datos, pero nos falta una reflexión más profunda sobre los procesos, las dinámicas, un análisis sociológico en profundidad, y propuestas educativas concretas que nos permitan trabajar sobre esta problemática, con especial énfasis en lo que la educación afectivosexual puede hacer al respecto. Así pues, se entiende aquí la violencia de género, entre otras muchas cosas igualmente relevantes, como una herramienta para prevenir la violencia de género. Para dar cuenta de ello, la comunicación reflexiona sobre el problema de la violencia de género una década después de aprobar la Ley Orgánica de medidas para la protección integral contra la violencia de género, de 29 de diciembre de 2004, donde la violencia se refiere principalmente a la que ocurre en la pareja. Desde este trabajo, se pretende indagar en los referentes de la población adolescente con la que se ha realizado el trabajo a fin de desarrollar una mirada más global, más estructural y holística. La investigación comprende tres ejes teóricos: Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos; Coeducación afectivosexual; y reconocimiento de la diversidad. En cuanto a los sujetos, estudiantes de secundaria que participan en la investigación, se trata de un grupo de 63 personas de 1-4 ESO, que pertenecen a familias en situación de riesgo o exclusión social. Sus edades están comprendidas entre 12-18 años. Representan un total de 9 nacionalidades. Se ha entrevistado a un total de 18 personas. A partir de todo ello, en esta comunicación se reflexiona sobre el problema de la violencia de género entre la población adolescente. Los datos que se analizarán serán discutidos a la luz de los informes publicados sobre este tema en los últimos años. Cabe hacer especial hincapié en lo que al imaginario adolescente se refiere, en el vacío entre la conceptualización teórica de la violencia de género y la identificación de la misma en su vida cotidiana. En la naturalización de determinados procesos y prácticas, en la desigualdad estructural de género como origen de esta forma de violencia, en el amor y la sexualidad como normas, valores y prácticas, con especial atención al amor romántico, la virginidad y las diferencias étnicas o culturales en torno a todo esto. El trabajo de investigación tiene también un compromiso de intervención, por lo que se incluirá una parte dedicada a analizar y discutir las implicaciones del análisis de los datos para: 1) la prevención de la violencia de género en la marco de la coeducación afectivosexual; y 2) la inclusión de estos contenidos en la formación de profesionales de la educación. De este modo, la investigación básica que produce conocimiento sobre un fenómeno tan relevante como éste se pone también al servicio de la acción educativa y la formación de profesionales de la educación con una pregunta central: ¿qué es violencia de género? ¿qué formas toma en la adolescencia? Y ¿qué puede hacer la educación afectivosexual para prevenirla y, por qué no, tratar de erradicarla? De todo ello habla esta comunicación.

Palabras clave: educación afectivosexual, coeducación, ciudadanía, violencia de género.

Introducción

Los procesos de desinstitucionalización y la masificación del sistema han terminado por desestabilizar a la institución escolar, modificando sustancialmente su carácter de institución socializadora (Dubet y Martuccelli, 1999, 1998; Touraine, 2005). Nos encontramos ante un solar vacío en el que todos los que participan en la acción educativa se ven obligados a construir y deconstruir, en virtud de las condiciones del entorno y de sus relaciones y experiencias personales, los muros que abrigarán la nueva escuela. Labor que se ha de realizar sospechando que quizás la provisionalidad sea el estado permanente, con lo que los cimientos que mantenían en pie a la escuela de la modernidad han terminado por resquebrajarse (Chapato y Errobidart, 2008; Giroux, 2001; Rigal, *et al.* 1999).

La masificación y la heterogeneidad han modificado sustancialmente los modelos educativos y las finalidades educativas, y han derribado las barreras que aislaban a la escuela de su entorno. La escuela se mueve entre pedagogías directivas y no directivas, entre modelos educativos basados en el rol del alumno y modelos educativos centrados en la infancia y adolescencia, finalidades dirigidas a la utilidad de los diplomas y finalidades dirigidas a la formación de personalidades, entre culturas universales y culturas de identidades diferenciadas, entre la cultura escolar y la cultura juvenil y de masas... La escuela se abre a encrucijadas opuestas y tiene que atender a múltiples demandas, muchas veces incompatibles. En este sentido su carácter de institución no puede ser el de antes (Dubet, 2005).

De la misma manera, el establecimiento escolar ha dejado funcionar a la manera de las organizaciones burocráticas de antaño. La organización no otorga el sentido último de las prácticas de los actores que en ella intervienen. En el nuevo tipo de organización que la escuela actual representada, los actores no pueden elaborar sus prácticas a partir de significados acordados de antemano, ya que en la actualidad “la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas” (Dubet y Martuccelli, 1998: 110), es decir, cada vez más el peso de la institución pierde terreno y cobra más protagonismo la iniciativa y la creatividad de los actores.

Ahora bien, desinstitucionalización del sistema escolar no quiere decir, ni mucho menos, que las escuelas se hayan convertido en pequeños espacios fragmentados de aprendizaje, sin orden y concierto. Significa que los sujetos ya no son el resultado del proceso de socialización

de la escuela, sino que ahora se colocan en el principio de la acción: *La actividad de los sujetos construyen la escuela al construir su experiencia* (Dubet y Martuccelli, 1998: 61). Aquella escuela que *transformaba los valores en normas y las normas en roles* (Dubet y Martuccelli, 1998: 12), aquella educación que prometía la cohesión de la sociedad y la promoción e integración del individuo ha desaparecido o, al menos, está herida de muerte. La subjetividad que era el resultado del proceso de interiorización de las normas y de los valores de la sociedad, pasa a ser el motor y el eje de la integración. La desinstitucionalización ha producido un giro copernicano en los elementos que definían la socialización.

Al propio tiempo, la tan cacareada devaluación de los diplomas no ha implicado una pérdida de su importancia, sino que, por el contrario, la desventaja de aquellos que no los poseen. Así el fracaso escolar acarrea grandes posibilidades de fracaso social. Con el diploma no se obtiene casi nada, pero sin diploma, nada en absoluto. En este sentido, la inversión en educación (búsqueda del diploma más elevado) sigue siendo racional, ya que hay realmente una relación entre el nivel de instrucción y las oportunidades sociales.

Sin embargo, el sistema escolar se ha desdoblado en multiplicidad de redes, formaciones y establecimientos que proporcionan diferentes y desiguales oportunidades de cara a la adscripción en la estructura social. Las familias y los jóvenes de alguna manera se ven obligados a movilizar toda una serie de estrategias para moverse adecuadamente en medio de todas esas reglas implícitas que la diversidad de mercados escolares conllevan. Estrategias que requieren altas dosis de información, que no está igualmente repartida entre los participantes en la carrera escolar. En este sentido, cuando suena el pistoletazo de salida todos los participantes, esto es, las diferentes clases sociales y las diferentes categorías de estudiantes, no disponen de las mismas armas para afrontar los obstáculos que presenta un sistema escolar diversificado por la misma inflación. La desigualdad de información determina una desigualdad de los comportamientos de clase. Son las clases favorecidas, superconsumidoras de enseñanza superior, quienes utilizan plenamente y con todo conocimiento de causa la diversificación del sistema de enseñanza.

Ante semejante escenario social y cultural, toda escuela y todo centro escolar deben plantearse constituirse como una escuela justa y formadora de sujetos autónomos, capaces de construir con los otros redes de solidaridad y, al propio tiempo se ha de esforzar en dotarles de

aquellas herramientas que les permitan desarrollar estrategias exitosas de cara a su vida académica y su inserción en el mercado laboral.

No es de extrañar, entonces, el papel cada vez más relevante que la orientación ha ido adquiriendo a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, como lo pone de manifiesto el importante espacio que ha ganado en la literatura especializada en educación, así como en las propias legislaciones educativas. Ahora bien, también es cierto que si examinamos el ámbito de la Sociología, no es fácil encontrar en el contexto español trabajos que se hayan centrado en la función orientadora del profesorado. Los referentes más próximos proceden en buena parte de la literatura francófona, donde también se engarza el análisis de la orientación con los procesos de individualización y subjetivización propios, como se ha visto, de los fenómenos sociales contemporáneos (Guichard, 2006).

Si volvemos al caso español, un repaso al proceso de institucionalización de la orientación educativa y profesional (Benavent, 1996, 2000) muestra que, aunque en *La Ley General de Educación* (1970) la Orientación aparece como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa,¹ no es sino la progresiva implantación de la LOGSE la que permitirá la integración y normalización de la Orientación en la educación no universitaria, a través de un modelo organizativo que implica tres niveles de intervención: la acción tutorial con el grupo/clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñada por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que con el tiempo fueron tomando diversas denominaciones en las diferentes Autonomías.

Por otra parte, un análisis de la legislación sobre orientación evidencia que ha dejado de tener un carácter meramente asistencial y terapéutico, para tomar como objetivo el desarrollo personal, social y profesional del alumnado en su contexto (Alonso Tapia, 1995; Echeverría Samanes, 1993; Rodrigo Moreno, 1995). En consecuencia, el contexto familiar, social, cultural, económico del alumno y de la alumna cobra una importancia capital y la orientación no queda restringida al ámbito puramente escolar. Por otra parte, toda la llamada sociología del curriculum puso ya de manifiesto en su día que la orientación no solamente la ejercen los

1 En el capítulo III, título IV se recoge que el alumnado tiene derecho "a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales"

tutores, los orientadores y las orientadoras, sino el conjunto de educadores y educadoras, de una forma explícita o implícita, consciente o inconscientemente.

La centralidad de la orientación, su vinculación con los procesos sociales y culturales contemporáneos, su carácter eminentemente social, el escaso tratamiento sociológico que se la ha concedido en el ámbito español, explican que el proyecto I+D+i “Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de secundaria obligatoria”, financiado por el ministerio de Economía y Competitividad, en el Programa de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad 2013, tomara la orientación como objeto de estudio desde una mirada sociológica. En concreto, desde la hipótesis de partida de que el contexto socioeconómico y cultural influye en la configuración de unas representaciones sociales y culturales determinadas entre el profesorado que, a su vez, conducen a criterios y modelos concretos de orientación educativa y profesional, se ha pretendido indagar: a) en las representaciones sociales del profesorado de segundo ciclo de secundaria obligatoria; b) en los modelos concretos de orientación educativa y profesional.

Ahora bien, de cara a contextualizar la labor orientadora del profesorado se vio conveniente explorar el sentido y la función que desde las Consejerías de educación de las Comunidades Autónomas del Estado se daba a la función orientadora del profesorado, así como la importancia y el lugar que se otorgaba a la función orientadora. Junto a ello se consideró clave indagar en la descripción contextual del propio profesorado, en un doble sentido, por una parte entrar de lleno en las políticas educativas y su relación con la orientación y todo lo que pueda estar relacionado con ésta; por otro, considerar la forma en que es visto el profesorado, las familias y la relación entre estas dos figuras en torno al tema estudiado.

Al propio tiempo se consideraba que la información conseguida sería relevante para la elaboración del protocolo de los grupos de discusión que se pensaba realizar con el profesorado de la ESO. La técnica utilizada para recabar esta información ha sido la entrevista semiestructurada vía telefónica. El perfil de los entrevistados eran técnicos y técnicas encargadas del área de orientación educativa. Se realizaron un total de 11 entrevistas. En el presente trabajo se presentan los resultados más relevantes.

Noción y sentido de la orientación

La definición de orientación en la literatura

Una mirada a la literatura sobre orientación nos muestra cierto confu-sionismo a la hora de conceptualizar y delimitar sus funciones, objeti-vos, modelos y contextos de intervención; confusión que se complica aún más si la contemplamos desde campos científicos tan diferentes como la pedagogía, la psicología o la sociología. Esta diversidad de pers-pectivas explica la imposibilidad de encontrar una definición única de orientación, aunque nos ciñamos en nuestro caso exclusivamente a la orientación educativa, es decir, a aquella que se realiza en el ámbito de la institución escolar, dentro y bajo el paraguas del sistema educativo. Esta pluralidad de puntos de vista sobre la orientación se debe, sobre todo, a que su concreción dependerá fundamentalmente de las diferentes fun-ciones y sentido que se conceda al propio sistema escolar.

Para Guichard (2006), el término orientación, polisémico, se refie-re a tres grandes tipos de procesos:

1. conjunto de procesos *institucionales* relativos a la clasificación de jóvenes entre las vías de formación (clasificación por itinerarios);
2. conjunto de actividades y procesos reflexivos de un *individuo* que le permiten seguir una vía de formación o profesional (vocación);
3. dispositivos y prácticas *profesionales* de ayuda a los individuos para que hagan frente de la mejor manera posible a las tareas de su orientación (orientación educativa y profesional).

También el Haut Conseil de l'Éducation [HCE] (2008) apunta en la direc-ción de Guichard (2006) al señalar que el término orientación se refiere (tan-to en francés como en castellano) a dos actividades: "students distribution" y "vocational guidance", "school and career counseling") (HCE, 2008, p.7)

Habría pues, según Guichard, tres niveles: el individual, el insti-tucional, y el profesional. Partiendo de estos supuesto, Guichard (2006, p.8) ofrece una definición, según la cual orientación escolar y profesio-nal son diferentes, pero pueden confundirse o confluir cuando se pre-para a los grupos sociales de manera preferencial para profesiones y oficios. En última instancia, lo que se plantea desde esta visión es un énfasis en el proceso de selección y reproducción social y la posibilidad de elegir libremente es sólo una ilusión o una falacia.

Por su parte, Meunier (2008) define el consejo de orientación como práctica psicológica que consiste en ayudar a un alumno/a encontrar las mejores soluciones a su futuro escolar y profesional, mientras que la educación para la orientación es una práctica pedagógica en que la progresión a lo largo de la escolarización busca dar al conjunto de estudiantes las competencias para elegir y orientarse a lo largo de su vida (Paul & Suleman, 2005). Ésta última se desarrolla en los años 1970 y se centra en la individualización y la responsabilización del individuo, el auge de las competencias, la mundialización de la economía y el rol de la escuela en la socialización (Guichard, 2003). Es más pedagógica, pues, que psicológica, modelo más extendido a toda Europa.

Meunier recoge una definición que aparece en la resolución del Consejo de Europa (2004), según la cual la orientación se refiere a una serie de actividades que permiten a la ciudadanía determinar su capacidad, competencias e intereses para tomar decisiones sobre educación, formación y empleo y describir sus itinerarios personales. Y maximizar sus posibilidades de acuerdo con ello.

Para Landrier y Nakhili (2010) la orientación es un proceso por el que se realizan los ajustes necesarios entre deseos expresados y posibilidades ofertadas. La orientación sería, para ellas, el acoplamiento entre posibilidades, deseos y capacidades.

En la literatura española y/o traducida al español tampoco hay una unanimidad conceptual en torno a la orientación. Cabe señalar, entre otras muchas, las siguientes:

- Miller (1971:19): *Proceso por el se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad.*
- Rodríguez Moreno (1988:11): *Orientar es fundamentalmente guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y a identificar el mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado, capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral, como en su tiempo libre.*
- Bisquerra (1996: 152) *Un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.*

- Valdivia (1998: 18): *Un proceso de ayuda a la persona (...) en la toma de conciencia sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea para que vaya siendo capaz de ir ordenando su mundo interior de valores, que le permitan una relación consciente y de integración consigo mismo, con los demás y con el medio.*
- Zabalza (1984: 24): *Conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel del logro global (instructivo y personal) del proceso de enseñanza aprendizaje.*
- Moreno y Torrego (1993:50): *Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora de la sociedad.*

Estas definiciones, junto con las otros muchos autores (Miller, 1971, Crites, 1974, Knapp 1986, Repetto, 2002; Valdivia, 1998; Santana 2007; Echeverría, 1993; Tapia, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996) conforman el mapamundi actual de la orientación educativa, de fuerte contenido psicopedagógico, y, probablemente, constituyen el telón de fondo desde el que las técnicas y los técnicos de las Consejerías han ido construyendo su noción de orientación.

La orientación en el discurso de los técnicos y las técnicas de las Consejerías

Aunque en el discurso de los técnicos y técnicas de las Consejerías de educación de las diferentes CCAA cabe distinguir diferentes definiciones de la Orientación, al igual de lo que ocurre en la literatura especializada, en todas ellas cabe distinguir elementos comunes, aunque expresados de distinta forma y desde postulados políticos opuestos. En este sentido cabe afirmar que las diferencias expresadas no son sustantivas, puesto que los principios básicos de partida, y las funciones y finalidades otorgadas son básicamente comunes en el discurso de las personas entrevistadas. Estas similitudes se reflejan en los siguientes elementos:

- a) En primer lugar, la concepción de la orientación como un proceso de ayuda que debe llegar a cada alumno y alumna, y que no hay que constreñirlo a un tiempo y a un espacio concreto y delimitado. En este sentido, consiste en un proceso sistemático y estratégico para ayudar, asesorar, acompañar a lo largo de toda la vida. Cuando nos

estamos refiriendo al sistema educativo en concreto, se entiende como un proceso continuado a lo largo de toda la escolarización, aunque con un peso y una importancia mayor en los momentos en los que el alumnado ha de tomar decisiones personales, como son la elección de materias que le conducen a determinadas vías dentro de la red escolar, la elección de unos estudios encaminados a un futuro profesional concreto, o en cualquier otra elección personal que pueda condicionar su futuro académico y profesional. Debido a ello se entiende que la orientación se intensifique en Secundaria.

Sí, a ver, aquí entendemos la orientación como todo el conjunto de actividades que permiten a los ciudadanos..., estamos en la línea de aprendizaje a lo largo de la vida ¿eh?, con lo cual entendemos que la orientación al fin y al cabo tiene que estar presente de una manera o de otra a lo largo de toda la vida [10vale]

- b) Se recoge de forma inequívoca el derecho de alumnado a recibir orientación educativa y profesional. En este sentido, la orientación es entendida como un derecho que por justicia le corresponde al alumnado y a sus familias, sin distinción alguna de nacionalidad, etnia, género, clase, lengua o cualquier otra condición. Frente a determinadas interpretaciones conservadoras, es un derecho de todo/a alumnos/a, no sólo de quienes presentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje, y es un derecho en todas las etapas educativas y en todas las edades. Es, además, un derecho contemplado y garantizado por las leyes educativas, y que todo centro educativo ha de velar para su cumplimiento. La orientación viene a ser uno de los distintivos de una sociedad preocupada por la formación integral de su ciudadanía.

Nosotros pensamos que la orientación, tal y como se escribe en todos los papeles, la orientación hay que concebirla como un derecho del alumnado y como un elemento de calidad [01anda]

- c) Por tanto, aparece la orientación educativa y profesional como un pilar fundamental del sistema educativo, forma parte de las diversas actividades educativas y contribuye de manera especial al logro de los objetivos educativos. La centralidad otorgada a la educación lleva a una identificación entre educación y orientación. De hecho, en el discurso de las técnicas y los técnicos de las

Consejerías de educación, se percibe una clara distinción entre la orientación psicopedagógica, orientada al desarrollo personal del individuo, y la orientación educativa, relacionada estrechamente con las finalidades educativas.

La consideramos [a la orientación] como la labor integral y consustancial a la función docente, es decir, nosotros pensamos que la orientación no es diferente de la educación en general [01anda]

La orientación no es solo la elección de un estudio, sino que es algo, es casi educación [08eusk]

- d) En consonancia con lo anterior, la responsabilidad en las labores de orientación no recaen exclusivamente en los orientadores o en los tutores, sino que todo docente tiene que asumir como suya la orientación educativa como parte de su quehacer profesional. Es decir, se nos está hablando de la necesidad y el deber del profesorado de asumir su rol de educador.

También es importante la motivación y la actitud respecto a ver al chaval no solo como un elemento que tiene que recibir conocimientos, sino que además hay que educarle [09rioj]

- e) Tal y como se concibe y planifica la orientación desde las Consejerías, puede ser una herramienta idónea para la formación permanente del profesorado. De esta manera, el derecho a la orientación se transforma en un instrumento de innovación, de calidad y de mejora.

Casi todos los profesores de enseñanza secundaria, casi todos los profesores han pasado por ser tutores o están siendo tutores. Y si a eso le añades que todos los tutores semanalmente se reúnen una hora con el orientador o con alguien del departamento de orientación para trabajar las tareas que se tiene que hacer en la acción tutorial con el alumnado, prácticamente eso es una escuela de formación que se le está dando a todo el profesorado [03cana]

- f) La orientación no debe tener un carácter fundamentalmente terapéutico, no debe limitarse a la solución de problemas puntuales y concretos, sino que, por el contrario, se ha de trabajar desde la prevención. Este carácter preventivo obliga a trabajar en equipo, es decir, implica tener a la vista el sistema educativo en su conjunto, trabajar de forma programada y colaborativa desde todas las instancias y agentes con responsabilidad en la tarea de orientación, de manera

proactiva y en conexión con el contexto y la comunidad en la que están insertados los centros educativos. La orientación forma parte esencial de los proyectos educativos de centro y sus profesionales deberían ser verdaderos agentes dinamizadores de los centros.

Bueno, pues para nosotros la orientación realmente es... fundamentalmente en secundaria un pilar fundamental de quizá prevención de todo lo que es tutoría, de lo que es conocimiento de los chavales, orientación... [09rioj]

- g) La orientación tiene que tener como horizonte la formación integral del cada alumno/a. Esto significa acompañarle durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus capacidades y potencialidades, de ayudarle en la construcción de una personalidad emocionalmente equilibrada y capaz de ir madurando un proyecto personal de futuro. Asimismo, se ha de incluir en toda orientación las condiciones ambientales y contextuales del alumnado, ya que éstas condicionan en buena manera sus decisiones y su desarrollo personal, y porque, además, se trata de formar ciudadanos capaces de integrarse y de convivir con los otros de manera crítica, solidaria y responsable.

y como te decía pues todo el conjunto de actividades que permiten en cualquier edad a una persona tomar decisiones, analizar bien sus propios conocimientos, sus propias capacidades, sus aptitudes, para tomar decisiones que tengan que ver con su propio desarrollo personal a nivel académico, a nivel profesional [10vale]

Desde los centros de profesorado lo estamos viendo, cada vez hay más formación en lo que es el aspecto emocional, la educación emocional. Vemos que aquí hay una carencia muy importante y desde orientación y desde lo que es cualquier materia se está trabajando y se está intentando trabajar la parte emocional. Las familias también decimos este aspecto, educación emocional. Vemos que es básico. Nadie puede aprender si no tiene una base emocional un poco equilibrada, entre comillas, y un poco trabajada. Y ahí la orientación es fundamental también. O sea, que tendremos que formarnos los orientadores, todos los que integramos el departamento de orientación, equipos de soporte educativo, los profesores, las PT que se llamaban aquí, los de educación, los AL, todas las personas que trabajan en este ámbito (02bale).

De alguna manera la definición de educación de la Técnica de la Comunidad Autónoma de Andalucía recoge los puntos que hemos venido exponiendo:

La orientación es inherente a la educación, un derecho y un elemento de calidad, que consiste en un proceso sistemático y estratégico para ayudar, asesorar, acompañar a lo largo de toda la vida, se realiza de manera integral con todo el alumnado de todos los niveles educativos, si bien, se intensifica en Secundaria, y comprende dos grandes áreas: la atención a la diversidad; y la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (LOE). Se implementa con la cooperación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa implicados, especialmente profesorado y equipos de orientación, siendo el profesorado la pieza clave de la orientación tal como establecía la LOE en su artículo 91, con la finalidad de desarrollar el potencial individual a nivel personal, académico, profesional y social del alumnado [01anda]

Objetivos y funciones de la orientación educativa y profesional

Desde la sociología de la educación se definen como objetivos de todo sistema educativo la socialización de los individuos en valores democráticos, su ubicación social a través de su inserción laboral y su formación como sujetos autónomos. De alguna manera los técnicos y las técnicas entrevistadas asumen estas finalidades y las correlacionan con los objetivos y finalidades de la propia orientación:

Se define lo que es la orientación educativa “como el proceso de ayudas sistemáticas a lo largo de toda la escolarización para que cada alumno o cada alumna pues llegue a ser capaz de desarrollar su proyecto personal, profesional y social. O sea, que es todo, que ahí lo define como todo [08eusk].

El futuro inmediato sería el desarrollo de la orientación en tres bloques fundamentales: 1. El desarrollo personal y social del alumnado; 2. El apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje (...); 3. El desarrollo de habilidades para la construcción de un proyecto vital y personal. No tanto para trabajar para formar personas con trabajo o formar personas que encuentren empleo, sino formar a personas que tengan un proyecto vital, que, por supuesto, incluye tener un empleo, bien sea por cuenta ajena o por cuenta propia, ahora mismo. Pero incluiría tener el desarrollo de un proyecto de construcción personal [01anda]

No es de extrañar entonces que la construcción de una escuela inclusiva aparezca en el discurso de los técnicos y técnicas como el objetivo al que toda política educativa ha de tender. Caminar hacia esa meta garantiza

el desarrollo personal de cada alumno/a, promueve la justicia y la igualdad, y favorece la cohesión social. Así, a pesar de la entrada en vigor de la LOMCE (2013), la LOE (2006) y su espíritu democrático y ético sigue pesando con fuerza en la definición y dotación de contenidos de la orientación.

Bueno, los últimos años, mira cómo te decía, lo que se ha apostado muchísimo es la escuela inclusiva, y se han hecho planes estratégicos para la escuela inclusiva (...) Ir hacia la escuela inclusiva, a intentar no dejar atrás a nadie o lo menos posible [08eusk].

La educación inclusiva es la educación de futuro y en la que todos debemos de trabajar cooperativamente y aquí la orientación es el elemento clave del proceso [04cast].

Ahora bien, ¿cómo se construye esta escuela inclusiva? El conjunto de medidas que dan forma a esa escuela inclusiva aparece bajo la denominación de “atención a la diversidad”, que en el discurso de las personas entrevistadas aparece como el eje vertebrador de todas las acciones de orientación que se desarrollan en cualquier centro educativo.

El contenido que se otorga a la noción “atención a la diversidad” es sumamente amplio y diverso: el conjunto de acciones educativas encaminadas a prevenir posibles dificultades a nivel de centro y del alumnado, medidas educativas encaminadas a responder a necesidades concretas del alumnado, atención personalizada a alumnos y alumnas que requieren una atención especial por factores personales y/o sociales relacionados con situación de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de discapacidades diversas, de medios culturales y étnicos diversos, de género... Es decir, se evidencia un cambio de significado del concepto “alumnado con necesidades educativas especiales”, pues ya no tiene una connotación de déficit, sino que se refiere también, por ejemplo, al alumnado con altas capacidades y a los alumnos y alumnas de incorporación tardía en el sistema escolar. Aquí entra en juego el llamado “discurso de la excelencia”, central en la LOMCE y planteado en varias ocasiones en el discurso de los técnicos y técnicas de las Consejerías.

Se habla de equidad por un lado mucho y los grandes discursos van así también. Equidad, pero también excelencia. Las dos cosas. Entonces, ahora mismo también se está intentando el tema de altas capacidades [08eusk].

En líneas generales los objetivos de la orientación en la diversidad señalados por las personas entrevistadas coinciden con el resumen

efectuado por Grañeras Pastrana y Parras Laguna de los objetivos propuestos por Boza y otros (2001:99):

- Promover la integración del alumnado en general. Todos tienen necesidades.
- Articular una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos: mujeres, inmigrantes, habitantes de zonas rurales, minusválidos, tercera edad.
- Ayudar tanto a la institución como al individuo o grupo en los procesos de clasificación y ajuste (escolarización, no etiquetado), como parte del proceso de articulación de la respuesta educativa más ajustada y posible.
- Realizar los procesos de asesoramiento individualizado.
- Desarrollar programas preventivos de problemas de aprendizaje.
- Evaluar y desarrollar programas de mejora de la motivación.
- Evaluar y desarrollar programas de habilidades para la vida cotidiana.
- Diagnosticar casos, realizar el correspondiente tratamiento y evaluarlo.
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas e iniciar en caso necesario los correspondientes procedimientos de adaptación curricular.
- Evaluar la competencia curricular de los alumnos y alumnas

[Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008: 183]

A esta enumeración de objetivos los técnicos y las técnicas entrevistadas añaden también la necesidad de analizar el contexto socioeconómico y laboral del entorno de los centros escolares con la finalidad de adaptar la orientación educativa y profesional a las necesidades y requerimientos de dicho contexto. En este sentido cobra valor la defensa que todos ellos hacen de la autonomía de los centros educativos a la hora de dar forma a la oferta docente. Es decir, los centros escolares han de saber adaptar las directrices de sus respectivas Consejerías a las necesidades sociales del contexto y a las personales del alumnado, atendiendo a las circunstancias específicas de cada contexto: nichos de empleabilidad de la zona, desempleo, fracaso y abandono escolar, drogodependencia, violencia de género, agresiones sexuales, etc.

El centro tiene un programa que es el plan de atención a la diversidad, tiene un programa que es el programa de orientación académica y profesional, tiene otro programa que es plan de acción tutorial (...) Y cada centro tiene esa autonomía de poder desarrollar su programa y su singularidad [05madr].

En todo caso, esta diversidad no es entendida por la mayoría de las personas entrevistadas en un sentido negativo, sino que de hecho puede enriquecer el contexto escolar y el desarrollo del conjunto del alumnado. Lo importante es que la atención a la diversidad garantiza la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

La orientación y el fracaso escolar

Un análisis de la literatura especializada evidencia la complejidad del llamado fracaso escolar y de la multiplicidad de factores que inciden en él. Sin entrar a profundizar en el concepto, las palabras de un técnico ayuda a plantear la cuestión:

Pues llamamos éxito a que el alumnado no abandone y que el alumnado permanezca en el sistema educativo. Es decir, que básicamente una de las cuestiones que ahora mismo, una de las líneas prioritarias de la Consejería es que no exista abandono escolar temprano, pero que además el éxito signifique el poder seguir avanzando dentro del sistema educativo hasta los niveles más altos posibles [03cana].

Desde estas coordenadas, el objetivo a alcanzar es que *al alumno lo tengamos escolarizado el mayor tiempo posible, pero dándole una respuesta lo más adecuado a lo que necesita [07nava],* porque:

Es que vamos a ver, lo primero que tenemos que tener es al alumno en clase, si no tenemos al alumno en clase, ya no podemos diseñar nada, con lo cual ese es un objetivo primordial, el que el alumnado esté metido dentro del centro. Luego ya cuando lo tienes en el centro es cuando entonces diseñas ya y actúas con él y hacia dónde lo orientas y cómo lo haces que se trabaje y que se forme ¿no? Pero fundamental pues todos los programas que nos llevan a evitar el abandono y a evitar el absentismo [07nava].

Y para evitar el abandono escolar temprano las medidas a tomar se dirigen en varias direcciones:

- a) Innovación de las metodologías didácticas. Hay una toma de conciencia de que no se puede motivar al alumnado actual a través de prácticas docentes rutinarias y arcaicas. Se requieren metodologías y técnicas didácticas activas y cooperativas, adecuadas a un modelo educativo centrado ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje. Se señalan a tal efecto estrategias para trabajar por proyectos, trabajar por tareas integradas, integrar las tecnologías

de la información y de la comunicación en las escuelas... Por tanto se alude a la necesidad de capacitar al profesorado para utilizar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Cuando los chavales se van es porque hay algo que no estamos haciendo, hay algo que no les está interesando. En muchas ocasiones cambiar la forma de enseñar puede hacer que los chavales estén más interesados por mantenerse en el sistema educativo. Los chavales actualmente, desde mi punto de vista, no están preparados para estar sentados un montón de horas escuchando alguien hablar. Eso ya lo sabemos de sobra [01anda].

- b) Otro factor que reduciría el abandono escolar temprano sería el fomento de la escolarización a edades tempranas y la posibilidad de tener actividades de refuerzo para aquellos alumnos y alumnas que más necesidades tienen, sean estas las que sean.

Con estos chavales con necesidades de apoyo educativo una política de actuaciones con profesorado especializado, con una adecuada orientación o programas de refuerzo, pues haría que este alumnado se sintiese atendido y no abandonase por la hipotética desatención [01anda]

- c) Flexibilidad curricular y establecimiento de pasarelas en el sistema educativo, es decir, la necesidad de que el sistema educativo tenga diferentes vías para llegar a la mayor cualificación que un alumno y una alumna puedan tener. En este sentido se escuchan críticas a lo que la LOMCE puede significar de cara a la construcción de un sistema escolar más rígido, que favorece el abandono escolar.

Aquí estamos hablando de un sistema que puede, frente a todos los argumentarios de la LOMCE, que habla de la prevención del abandono escolar temprano, estamos construyendo un sistema que puede incluso acrecentarlo (...) Pero yo creo que estas medidas hacen el sistema más rígido y yo creo que la rigidez del sistema no favorece el que reduzca el abandono [01anda].

- d) Reforzar la formación profesional desde los nichos de empleo de la zona, de tal modo que lo que se oferte responda realmente a las necesidades de la sociedad de la que se trate. Y que a su través se permita también recuperar a quienes han abandonado prematuramente el sistema escolar mediante medidas profesionalizadoras y la emisión de certificados de profesionalidad regulados.

- e) Reenganchan a estudiantes adultos que abandonaron tempranamente la escuela, fundamentalmente para insertarse en trabajos de poca cualificación.

Yo creo que la clave está en resolver estrategias adecuadas de aprendizaje a lo largo de la vida. De forma que todas las personas independientemente de su edad tengan la oportunidad de continuar formándose, de continuar aprendiendo y mejorando su empleabilidad, si hablamos de paro. También el desarrollo personal, que va de la mano, efectivamente, y todas las competencias que ayudan a desempeñar una vida ciudadana activa y constructiva, sin duda. Pero incluso a nivel práctico todos los estudios coinciden que a una mayor formación, a mayor empleabilidad, a mayor posibilidad de encontrar un puesto de trabajo de calidad, nuestro reto actual y futuro va a estar justamente en diseñar estas estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida destinadas a cualquier persona de cualquier edad [10vale].

- f) Incluso en las CCAA, como Euskadi, en las que las tasas de fracaso y de abandono escolar no son importantes, se concibe la orientación educativa como el instrumento idóneo para mejorar esas tasas de fracaso y de abandono escolar, y aumentar, por tanto, el éxito escolar del alumnado. Al igual que el resto de los países de la Unión Europea, se piensa que el buen funcionamiento de los sistemas de orientación es la clave para elaborar programas de prevención que ayuden a detectar en sus inicios cualquier problemática educativa y/o personal en los alumnos y alumnas. Es algo sabido que con expectativas de fracaso escolar la autoestima del alumno/a comienza a desmoronarse, la motivación por los estudios disminuye, los hábitos de estudio se resquebrajan, las actividades escolares pierden sentido y la escuela se convierte en una losa difícil de llevar y de soportar. El alumno y la alumna comienzan a entrar en un círculo vicioso difícil de romper. En este sentido, son conscientes de la importancia del diagnóstico temprano del posible abandono y fracaso escolar.

Es clave la prevención. Y la prevención ya no puede ser cuando el niño tiene dieciocho años, tiene que ser muy anterior. Y por eso, en la primaria una de las medidas que se ha puesto... una de las cosas que estamos trabajando es: uno, diagnosticar, adelantar el diagnóstico de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, que son un grueso grande del abandono educativo temprano [06murc]

Bueno, primero la motivación, trabajar la motivación, que esto se conecta otra vez con todo lo que es educación emocional. Motivación, porque si no tienes motivación,

vincular con el adulto, con el profesor, con el que ya sea profesor de matemáticas, como el orientador, el APT..., o sea todo lo que es prevención, prevención. Y luego también hay unas instrucciones, todo un trabajo hecho y escrito de qué hacer cuando empezamos a detectar que ese alumno está empezando a faltar a clase [02bale]

Además una de las principales funciones de la orientación es contribuir a reforzar la capacidad del alumnado de tomar decisiones sobre su itinerario académico, profesional y social, de manera que se luche, al mismo tiempo, para prevenir el fracaso escolar.

La orientación del alumnado, como dije anteriormente, es una línea estratégica del centro que entre otros objetivos debe de permitir educar al alumno en la toma de decisiones sobre los diversos itinerarios formativos para que se ajusten a sus intereses y necesidades personales. Creemos profundamente que esto repercutirá favorablemente para reducir el abandono escolar temprano [04cast]

Aquí entra en juego el debate sobre la elección temprana de itinerarios educativos y su impacto sobre el fracaso escolar:

Si revisas todos los informes de la Unión Europea sobre abandono escolar temprano y sobre todas las directrices, la elección temprana de un itinerario repercute negativamente en la reducción del abandono. O sea, anticipar esa toma de decisiones cuando no se tienen pasarelas claras de cómo puedes continuar tu proceso educativo, pues puede que en lugar de mejorar o reducir los niveles de abandono escolar temprano, lo que hace es incrementarlos. (E01Handa)

Hay un impacto fuerte de la LOMCE en todo ello:

Ahora mismo sí hay una norma que dice que con 15 años excepcionalmente, ¿no?, desde 2º de la ESO el alumno puede abandonar hacia una FPB. También aparecen y desaparecen unos programas como el plan de la diversificación curricular, ¿no?, que es un programa que se lleva a cabo en 3º y 4º de la ESO. Son programas que condicionan la titulación y entonces desaparecen. Es verdad que todo esto supone una revisión y consiguientemente los centros hacen... hay modificaciones de sus itinerarios para el alumnado que precisa o que... Queremos entender que precisamente el avanzar o el llevar a cabo todos estos programas que se incorporan alumnos con quince años es una medida que anticipa la salida del sistema obligatorio y que una de las cuestiones que persigue es prevenir el abandono escolar. (E05Hmadr)

Todos estos alumnos que te he dicho que están ahí un poco en la cuerda floja con la LOMCE no sé si están contemplados. Nos preocupa este tema. Los alumnos que no son tan buenos académicamente, ni tienen una vida tan estructurada, parece que la LOMCE ahí no los

tiene tan presentes y nos preocupa, nos preocupa mucho... porque hay muchos alumnos y además tienen todos su derecho a poder tener un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado y el orientador, la parte de orientación aquí va a ser fundamental. (02bale)

Factores que inciden en la labor orientadora

Finalmente, la definición de orientación queda acotada por los factores que se mencionan en las entrevistas como influyendo en la orientación, dentro de un panorama cambiante, tales como:

- Las características económicas, sociales y culturales del entorno en el que está enmarcado el centro educativo

Porque en determinados barrios, en determinadas localidades, sí que es cierto que las características socioeconómicas, culturales, enmarcan. A nivel general en las políticas educativas de cada comunidad también, por supuesto, pero a nivel orientación nosotros vemos el mayor peso en la característica de cada centro, de cada localidad, de cada barrio [10vale]

- La estructura del sistema productivo y las demandas del mercado laboral. En primer lugar, las transformaciones del mercado de trabajo exigen a los trabajadores un amplio abanico de aptitudes, destrezas y capacidades a fin de adaptarse a las cambiantes condiciones de empleo. Además, el mercado laboral obliga a poner más énfasis en el desarrollo de capacidades y actitudes que en la adquisición de conocimientos.

Bien, a nivel general el mercado laboral ha cambiado, creo yo. En el sentido de que no se busca el mismo personal cualificado de hace unos años. Actualmente las empresas buscan más personas competentes (...) Quiero decir que personas que son capaces de aplicar a la resolución de problemas reales en el mundo real aquello que han aprendido y han aprendido a hacer [10vale].

Otro factor es la oferta laboral de cada zona y su incidencia en la oferta de formación profesional. La adecuación entre la oferta y las necesidades del entorno facilitará la integración laboral del alumnado.

Sin embargo no faltan voces discrepantes que asumen la imposibilidad de orientar adecuadamente de cara a la inserción laboral en una sociedad tan cambiante y compleja como la actual. Así,

Es un factor a tener en cuenta, pero en general cada vez menos, se da menos peso a la vez en el sentido de que se intenta dar el mensaje al alumno y a la alumna de que encuentre

su lugar en el mundo. O sea, que más bien parta del autoconocimiento, de las cosas que le interesan, de las cosas en las que son buenos o buenas, e intenten ver un poquito qué opciones tienen de desarrollarlas más que ahora mismo cuál es la carrera. Porque es que han visto de todo. Hace poco las ingenierías eran bufff y luego están viendo que todos los ingenieros están buscándose la vida en otros sitios, aunque se coyuntural. Entonces, bueno, pues es un factor cambiante de cómo está el mercado laboral [08eusk]

- La estructura del sistema educativo. Indudablemente la oferta educativa condiciona la orientación educativa y profesional de los profesores, tutores y orientadores y las propias decisiones del alumnado: *La oferta que se realiza se realiza en función, o la orientación se hace en función de la oferta educativa que tenemos nosotros [06murc]*. Por lo demás, es difícil solventar condicionantes económicos que determinan que se puedan en marcha unos ciclos con mayor frecuencia que otros. En todo caso los técnicos y las técnicas entrevistados son conscientes de la necesidad de diversificar y actualizar la oferta educativa, ya que de lo contrario en formación profesional, por ejemplo, tendríamos que *planearnos si de verdad queremos seguir formando a todos los administrativos de Europa [01anda]*.
- El profesorado es el factor clave de la orientación. El avance de la sociedad del conocimiento y de la información ha modificado sustancialmente el rol del profesor y de la profesora. Ya no pueden seguir ejerciendo su tarea docente como meros transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento. La función del profesor no es competir con la información que le viene al alumno del exterior, sino ayudar a que le enriquezca en su formación integral y desarrolle el espíritu crítico ante ella. Así la tarea del profesor actual consiste en provocar, orientar y acompañar el aprendizaje. De ahí la importancia otorgada por todas las personas entrevistadas a la formación adecuada del profesorado a sus nuevas funciones docentes, ya que va a orientar mejor en la medida en que esté más formado y capacitado. En ocasiones, se deja entrever la no consciencia del profesorado a la hora de realizar su práctica educativa y la inherente orientación a dicha acción. Algo que puede no estar explícitamente reglado, pero de enorme incidencia en la influencia hacia el alumnado.

...el profesor con su propia acción docente, sin saberlo, puede estar influyendo positiva o negativamente en la posible toma de decisiones del alumnado. Por lo tanto es necesario que el profesorado tome conciencia de la influencia que tiene... (01anda)

Lo que sí se pone de manifiesto es la imposibilidad de separar función docente y acción orientadora, formando parte de una misma acción, el hecho en sí de ejercer la docencia parece llevar implícito el de la orientación. Aunque también es cierto la tendencia a relacionarlo más con las nuevas generaciones de profesorado.

... dentro de lo que es su tutoría, su acción tutorial está pues el tema de pues eso, ayudar al alumno a que pueda sacar lo máximo de él, a orientarle en fomentar todos sus puntos fuertes y trabajar sus puntos débiles y ver un poco hacia qué futuro le puede ir mejor (...) había este típico profesor que sabe mucho de esa materia, lo explica y se va. Pero yo creo que esto cada vez está cambiando... (02bale)

En este sentido ha significado un proceso la sustitución longitudinal de antiguo personal laboral con formación en Psicología en los equipos de orientación por profesorado con formación en la especialidad de orientación educativa. Así mismo se valoran en la formación del profesorado de Secundaria los nuevos masters.

Por otra parte, aunque se prefiere claustros de profesores con edades diversas, la edad no es un factor al que se de una especial relevancia. En cambio, su capacidad de empatía con su alumnado y familias es considerada un factor de especial importancia, hasta el punto de tener la capacidad para superar las dificultades derivadas de un capital cultural escaso.

Entonces, un tutor que empatice bien con los alumnos pues es un tutor que luego los chavales se fían mucho más de él y las familias, y por supuesto que a mí me parece que las relaciones personales del profesorado con las familias y con alumnos es un punto muchísimo más incluso que el origen o el espectro sociocultural de donde venga el alumnado ¿eh? Vamos, a mí me parece eso un punto básico [07nava]

El profesorado aparece también como modelo o referente de identificación personal en la elección. En ocasiones, la importancia dada a los rasgos personales hace olvidar la importancia de la formación en el profesorado. Parafraseando a Weber, se podía decir que la orientación carismática vence a la orientación racional.

En un centro de secundaria lo que más influye a la hora de determinar si un chaval se va por ciencias, por letras o por tecnológico va a depender muchísimo del profesorado. Si te encuentras con un profesor de Físicas buenísimo los chavales acaban yendo al itinerario científico, si te encuentras con uno de Lengua o de Literatura que es buenísimo y desarrolla bien su

labor como profesor acaban saliendo muchísimos chavales para Humanidades o Ciencias Sociales. Pero que a mi eso, yo creo que fundamentalmente depende de las personas más de que marques una política dentro de un centro o una Consejería. [E06Hnava]

Creo que es el factor personal, creo que es su personalidad. Creo que ahí el grado de empatía que tenga el tutor o que tenga el docente, es el que va a determinar el funcionamiento y la orientación que pueda hacer, pero la orientación como la enseñanza. Como el propio alumno que se sienta motivado para estudiar una asignatura o estudiar otra. Y creo que tiene mucho que ver con el grado de empatía de las personas que con el sexo o la edad de éstas. [06mutc]

- El alumnado. La motivación y el rendimiento del alumnado también son elementos claves en el proceso de orientación.

El rendimiento del alumnado entendido como competencia curricular solamente, ese factor yo creo que también es muy importante a la hora de realizar determinada orientación. (E01Handa)

- El género. Es un factor condicionante en la orientación, tanto entendido desde la persona que orienta, como desde la alumna o el alumno. Se reconoce que todavía queda un largo camino por recorrer para lograr la plena coeducación y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en el mercado laboral. Sin embargo, no hay una misma percepción del papel jugado por el género en el cursus académico del alumnado. Así mientras que para un sector de los entrevistados, no es un elemento diferenciador, para otro sector el género sigue teniendo hoy día un peso importante en las decisiones académicas y profesionales del alumnado. Únicamente un técnico ha negado cualquier marca de género en la elección de los estudios.

Intentamos eliminarlo [el sesgo de género], aunque sí es cierto que todos los condicionantes sociales, culturales, del sistema, de los medios, de las propias creencias, del que está con los chavales, son muchísimos elementos que hacen que todavía a las niñas les guste el rosa, a los niños no, y que a las niñas les guste la peluquería y a muchos niños la mecánica ¿Sabes? [01anda].

Ah sí que marca mucho lo que es la sociedad de que la mujer tiene unos determinados valores y no hay tu tía [09rioj]

Sigue siendo algo que se resiste (...) [en la universidad] a la hora de ir, y luego en la FP lo mismo, se habla de ramas feminizadas y masculinizadas. O sea, sigue siendo

bastante claro pues la elección, el peso del género en la elección de carreras o de ramas de FP. Se tiene en cuenta, pero es algo que resiste, es algo tan cultural, tan... [08eusk]

- La familia. La familia se constituye en un poderoso espacio social que rodea al niño y a la niña, al y a la adolescente, que acompaña su desarrollo, va condicionando el desarrollo de sus habilidades y capacidades, influye en sus propias expectativas educativas y profesionales. En la familia ocurren implícitamente aprendizajes a través de actividades y relaciones que, si bien en la mayoría de las ocasiones, no tienen una evidente intención de enseñar, producen aprendizajes. Así pues, en las familias se desarrolla un curriculum educativo, muchas veces oculto, que se desarrolla con el conjunto de destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se van adquiriendo en la cotidianidad de la asocialización familiar. De ahí, que el profesorado, tutores y orientadores den importancia a la posibilidad de intervenir en el ambiente familiar con la función fundamental de ampliar las miras de su alumnado y de sus familias. En segundo lugar, el capital cultural de la familia es fundamental. Por eso las diferentes Consejerías se han propuesto intervenir en el medio cultural de las familias de su alumnado con la finalidad de elevar su nivel formativo.

Y nosotros estamos intentando, intentando, que ese capital cultural de las familias crezca. Nosotros estamos potenciando de forma muy notable todas las cuestiones de escuelas de familias. Tenemos un portal de escuelas de familias en el que ofrecemos módulos formativos para las familias ¿Vale? Y estamos potenciando mucho esa actividad. Estamos potenciando que las familias se impliquen más en el proceso educativo de los hijos y de las hijas [01anda].

Son varias las personas entrevistadas que han dado a este Capital cultural de las familias un sesgo de género:

El nivel cultural de la familia determina mucho y, sobre todo, el nivel cultural de la madre determina muchísimo los resultados negativos o las expectativas que tienen sobre el desarrollo de los chavales [01anda]

Y sobre todo el de las madres, ya ni te cuento, como tengan las madres una formación universitaria, por ejemplo, los hijos pues funcionan mucho mejor. ¿Qué nos encontramos en la zona de la Ribera de Navarra? Pues que muchas familias son inmigrantes y que el bagaje cultural que tienen las familias es muy poquito y con esos alumnos es muy difícil luego trabajar y seguir. Y entonces ahí el equipo directivo, junto con la orientación, pues

diseñan siempre actividades para los padres de formación como padres, escuela de padres, cosas de estas. (E06Hnava)

Sin duda de manera aislada, pero también aparece la influencia de los nuevos modelos educativos familiares en la labores de orientación educativa. Así se alude a la permisividad y la sobreprotección de los padres como elementos que “marcan” la orientación.

- Otros factores que se señalan con un peso sustantivamente menor son los referentes que aparecen en los medios de comunicación, las modas mediáticas, las elecciones y las influencias del grupo de iguales, la ubicación rural o urbana, etc.

A modo de conclusión

En los discursos de los técnicos y técnicas de orientación de las consejerías se evidencia el papel central de la orientación educativa y profesional para la construcción de una escuela de calidad. Por otra parte, dado los rasgos que otorgan a la orientación puede decirse que la noción de calidad educativa que manejan dista mucho de una concepción meramente instrumental y productivista de la misma. Va asociada a procesos de equidad, justicia, inclusión y construcción de una ciudadanía activa y responsable.

Sin embargo, hay un elemento que se echa en falta: la carencia de un sistema de evaluación de los procesos de orientación. Son minoría aquellas Consejerías que evalúan el logro de los objetivos señalados para la labor orientadora. Ello conlleva el riesgo de no salir de las buenas intenciones y de los buenos deseos.

Referencias bibliográficas

- Alondo Tapia, J. (1995), *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*, Madrid, Síntesis.
- Alvarez, M. y Bisquerra, R. (1996), *Manual de Orientación y Tutoría*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- Benavent, J.A. (2000), *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde 1939 Hasta la Ley General de Educación de 1970*, Valencia, Promolibro
- Benavent, J.A. (1996), *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus Orígenes Hasta 1939*, Valencia, Promolibro.
- Bisquerra, R. (1996), *Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.

- Boza Y Otros (2001), *Ser Profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa Para Docentes*, Huelva, Hergué.
- Crites, J. O. (1974), *Psicología Vocacional*, Buenos Aires, Paidós.
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (comps.) (2008), *Hacerse Docente. Las Construcciones Laborales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2005), *La Escuela de las Oportunidades*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999), *¿En Qué Sociedad Vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998), *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Barcelona, Losada.
- Echeverría Samames, B. (1993), *Formación Profesional*, Barcelona, PPU.
- Giroux, H. (2001), "Los profesores como intelectuales transformativos", *Docencia*, nº 15, diciembre, pp. 60-66.
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (2008), *Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas*, Madrid, CIDE.
- Guichard, J. (2006), *Pour Une Approche Copernicienne de L'orientation à L'école. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation*, Paris.
- Haut Conseil de L'éducation (2008), *L'orientation Scolaire. Bilan des Résultats de l'École*.
- Knapp, R. (1986), *Orientación del Escolar*. Madrid, Morata.
- Landrier, S. y Nakhili, N. (2010), "Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaire en France", *Formation Emploi*, nº 109, | janvier-mars 2010, consulté le 02 janvier 2014. URL : <http://formationemploi.revues.org/2734>
- Meunier, O. (2008), *Orientation Scolaire et Insertion Professionnelle. Approches Sociologiques*, Lyon, Institut National de recherche Pédagogique Service de Veille Scientifique et Technologique.
- Miller, F. W. (1971), *Principios y Servicios de Orientación Escolar*, Madrid, Magisterio español.
- Repetto Talavera, E. (2002), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- Rigal, Ll et al. (2003), *La Educación Hoy: Una Incertidumbre Estructural*, Córdoba, Brujas.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1995a), *Educación Para la Carrera y Diseño Curricular*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1995), *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona, CEAC.
- Santana, L. E. (2007), *Orientación Educativa e intervención Psicopedagógica. Cambian los Tiempos, Cambian las Responsabilidades Profesionales*, Madrid, Pirámide.
- Tapia, A. (1995), *Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención*, Madrid, Síntesis.
- Touraine, A. (2005), *Un Nuevo Paradigma Para Comprender el Mundo de Hoy*, Barcelona, Paidós.
- Valdivia Sánchez, C. (1998), *La Orientación y la Tutoría en los Centros Educativos. Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial*, Bilbao, Mensajero.
- Zabalza, M. A. (1984), "Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico", *Educadores*, 132, pp. 377-395.

Capítulo 15

Determinantes de la orientación educativa-profesional en escolares de enseñanza obligatoria y condicionantes socioeconómicos del entorno

Un estudio por Comunidades Autónomas y Unidades Territoriales del Estado español

Leopoldo Cabrera

Universidad de La Laguna (lcabre@ull.edu.es)

Francesc J. Hernàndez

Universitat de València (Francesc.J.Hernandez@uv.es)

Alicia Villar

Universitat de València (Alicia.villar@uv.es)

Lola Frutos

Universidad de Murcia (lfb@um.es)

Abstract

As part of a study of representations of teachers and school counseling, communication approaches the critical decision to abandon the educational process or proceed to university study, seeking their sociological correlations.

Spain has the highest percentage of the EU in early school leaving (18-24 years who have no post-compulsory secondary degree or enrolled), but its proportion of university population is above average and has already achieved the objectives of the Union for 2020.

The Communication contains a number of socio indicators and track the relationships between school leavers and university population and other variables.

First, the educational neglect to social inequality and the expectation of schooling. In the absence of official data on some variables, communication also considers the relative poverty and enrollment rates at certain ages. These variables can be seen a rough correlation of 0.7.

Moreover, it is about the relationship between lifelong learning and educational excellence (seen from the relationship between performance and public investment) from the statistics available at the level of autonomous community. In this case the correlations between average wages and population percentages for certain educational levels correlations reached 0.7-0.8.

The paper also examines the adequacy rates by autonomous community and family expectations.

Resumen (corto)

En el marco de un estudio sobre representaciones del profesorado y orientación escolar, la comunicación se aproxima a la decisión fundamental de abandonar el proceso educativo o proseguir hasta realizar estudios universitarios, buscando sus correlaciones sociológicas.

España registra el mayor porcentaje de la Unión Europea en abandono educativo temprano (jóvenes de 18-24 años que no disponen de titulación secundaria postobligatoria ni la cursan), pero su proporción de población universitaria es superior a la media y ha alcanzado ya los objetivos de la Unión para el 2020.

La comunicación recoge una serie de indicadores socioeducativos y rastrea las relaciones entre abandono educativo y población universitaria y otras variables.

Por una parte, el abandono educativo con la desigualdad social y la expectativa de escolarización. En ausencia de datos oficiales sobre algunas variables, la comunicación considera también la pobreza relativa y las tasas de escolarización a determinadas edades. Entre estas variables se puede constatar una correlación aproximada de 0,7.

Por otra parte, se acerca a la relación entre formación continua y excelencia educativa (considerada a partir de la relación entre rendimiento e inversión pública) a partir de las estadísticas disponibles a escala de comunidad autónoma. En este caso las correlaciones entre salarios medios y porcentajes de población con determinados niveles educativos alcanzan correlaciones de 0,7-0,8.

La comunicación también estudia las tasas de idoneidad por comunidades autónomas y las expectativas familiares.

Palabras clave: orientación escolar, abandono educativo, desigualdad social.

Keywords: school counseling, educational leavers, social inequality.

Resumen (largo)

En el marco de un estudio sobre representaciones del profesorado y orientación escolar, la comunicación se aproxima a la decisión fundamental de abandonar el proceso educativo o proseguir hasta realizar estudios universitarios, buscando sus correlaciones sociológicas.

La comprometida situación socioeconómica actual de España y de sus Comunidades Autónomas, además de la incertidumbre sobre el futuro social económico y educativo, inundan la vida pública y el debate sociopolítico desde principios de 2010. La educación es uno de los planos habituales del debate y su conexión con el sistema productivo para unos, o desconexión para otros, en cuanto a satisfacer las necesidades laborales y de la economía, así como la inserción profesional de los jóvenes, marca pautas y propuestas de reforma educativa y/o directrices de cambio. El debate es imperecedero en el tiempo pero más

relevante en momentos de crisis económica donde las tasas de paro de la población son muy elevadas (26%), más aún en los jóvenes de menos de 30 años (en torno al 50%) que polarizan su formación a los extremos, unos con escasa formación (tasas de abandono educativo temprano en torno al 23% en 2013 en la población de 18 a 24 años (INEE, 2014: p.91, indicador R4) y tasas de escolarización universitaria entre 18 y 22 años en torno al 31% (MECD, 2015: indicador A1) y del 42% si consideramos la población de 30-34 años, por encima del objetivo europeo del 40% para el año 2020.

Sin embargo, las diferencias por Comunidades Autónomas son muy llamativas y mientras unas, las del Norte, principalmente Navarra y País Vasco, más Madrid y Cataluña, se acercan a los valores medios europeos o los superan (objetivos de Europa 2020), otras, las del Sur, más los dos Archipiélagos, quedan notablemente alejadas de la evolución media de España para cualquier indicador educativo, social y/o económico que se considere. (Cabrera, 2013)

Este diferencial contexto socioeconómico y educativo de España por Comunidades Autónomas es el que vamos a presentar en este epígrafe, centrándonos en una serie de indicadores y combinando algunos que posteriormente conformarán nuestros referentes en la investigación.

Por una parte, el abandono educativo con la desigualdad social y la expectativa de escolarización, una relación que ya hemos constatado para los 28 Estados de la Unión Europea.

En España el abandono educativo temprano se ha reducido hasta el 23% en 2013 según datos del INEE (2014: 91, indicador R4, ver figura 14.1). Sin embargo, la cifra es aún muy elevada y alejada de la que espera obtener España en 2020 y más aún de la establecida como objetivo europeo 2020 del 10%. Pero el problema es más específico si observamos la variabilidad por género (aumenta en hombres hasta el 27,0% y baja en las mujeres al 19,9%) y por Comunidades Autónomas: la menor en el País Vasco con 8,8% que consigue ya el objetivo de Europa 2020, cercanas se encuentran Cantabria y Navarra, mientras que las Comunidades del Sur de España, Castilla La Mancha, Murcia, Andalucía y Extremadura, y los dos archipiélagos (Canarias y Baleares) se alejan considerablemente y casi triplican el abandono objetivo del 10% para el año 2020.

En ausencia de datos oficiales sobre algunas variables, la comunicación considera también la pobreza relativa y las tasas de escolarización a determinadas edades. Entre estas variables se puede constatar una correlación aproximada de 0,7.

Por otra parte, se acerca a la relación entre formación continua y excelencia educativa (considerada a partir de la relación entre rendimiento e inversión pública) a partir de las estadísticas disponibles a escala de comunidad autónoma, lo que también ha sido verificado para los 28 Estados de la Unión Europea.

Sin embargo, no disponemos de datos de rendimiento homogéneos (p.ej. PISA) en el caso de las Comunidades Autónomas, por lo que tenemos que

aproximarnos a esta segunda norma del campo educativo mediante indicadores cercanos a los indicados.

En este caso las correlaciones entre salarios medios y porcentajes de población con determinados niveles educativos alcanza correlaciones de 0,7-0,8, que son las correlaciones que se dan, en términos absolutos, entre niveles salariales y población de 25-64 años con la primera etapa de la Educación Secundaria o la población con estudios superiores.

La comunicación también estudia las tasas de idoneidad por Comunidades Autónomas. La asociación entre tasas de idoneidad y tasas de abandono educativo temprano. Así, si presentáramos las mismas en un gráfico de dispersión simple donde el eje de abscisas y el de ordenadas cortan en el punto que refleja el valor medio de España en tasas de idoneidad a los 15 años y en tasas de abandono temprano, veríamos lo que aventuramos anteriormente: las menores tasas de abandono escolar temprano se dan en las Comunidades que mejores tasas de idoneidad a los 15 años. Por último, se centra también en el estudio de las expectativas familiares. En todas las Comunidades hay una significativa y fuerte relación entre la repetición de curso y las expectativas por continuar estudios más allá de los obligatorios: en todos los casos encontramos significación estadística y en todas las Comunidades Autónomas encontramos elevados coeficientes de contingencia (entre 0,4 y 0,5) que dan cuenta de la relevancia de la repetición de curso en las expectativas de los estudiantes.

De este modo se pueden apreciar los grandes determinantes para la orientación efectiva de los y las estudiantes e indagar su relación con las representaciones del profesorado.

Introducción

La comprometida situación socioeconómica actual de España y de sus Comunidades Autónomas (CCAA, en adelante), además de la incertidumbre sobre el futuro social económico y educativo, inundan la vida pública y el debate sociopolítico desde principios de 2010. La educación es uno de los focos habituales del debate y, concretamente, su conexión con el sistema productivo y la inserción profesional de los jóvenes se han convertido en aspectos clave para justificar directrices y reformas de cambio en el sistema educativo.

El debate es imperecedero en el tiempo pero más relevante en momentos de crisis económica cuando las tasas de paro de la población son muy elevadas (26%) y más en jóvenes de menos de 30 años (en torno al 50%) que polarizan su formación a los extremos, unos con escasa formación (tasas de abandono educativo temprano en torno al 23% en 2013 en la población de 18 a 24 años (INEE, 2014:

p.91, indicador R4) y otros con tasas de escolarización universitaria entre 18 y 22 años en torno al 31% (MECD, 2015: indicador A1) y del 42% si consideramos la población de 30-34 años, por encima del objetivo europeo del 40% para el año 2020. El colectivo especialmente afectado por es el de los jóvenes sin estudios de entre 16-29 años que no han alcanzado la segunda etapa de la enseñanza secundaria y que no realizan ningún tipo de formación (ni reglada ni no reglada). Este colectivo representa entre el 23% y el 29,2% de los jóvenes de España, entre 2005 y 2014 respectivamente y en él hay más proporción de hombres (58,9% en 2014 por 61,7% en 2006) que de mujeres. Una parte de este colectivo es conocido como los “nini” (ni estudian ni trabajan). Estos jóvenes sin estudios y que además no trabajan en 2005 representaban el 34%, el 25% de jóvenes varones activos, y el 48,3% de las jóvenes mujeres activas. Entre 2005 y 2014 se produjo un incremento de más del doble de jóvenes sin estudios que además no trabajaban. Según datos de la EPA (4^{ta}) del INE se ha producido un significativo descenso en el porcentaje de jóvenes varones sin estudios que trabajaban en la construcción entre 2005 y 2014. Hemos pasado de un 36,7% a un 12,4%. Se ha reducido en tres veces el porcentaje de este colectivo en este sector de actividad, que en parte ha sido absorbido por el sector del comercio.

Por otra parte, el debate sobre la formación y competencias profesionales de los jóvenes y su inserción profesional no se han circunscrito al ámbito educativo sino que trasciende al mismo y circunda toda la política social y afecta a la equidad y a la inclusión social de los jóvenes escolares y ‘futuros’ ciudadanos. De hecho, las políticas de inserción social centradas en aminorar la desigualdad social se configuran como objetivo del marco estratégico para la cooperación europea partiendo del ámbito de la educación y de la formación (EU 2020), admitiendo como base de las mismas que los ciudadanos para poder interactuar como tales en la sociedad, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, requieren la adquisición en el sistema educativo y formativo de aptitudes profesionales y competencias clave necesarias para su empleabilidad, para así respaldar el aprendizaje continuo y ser ciudadanos activos en la sociedad en la que se insertan. Este objetivo prioritario implica el diseño y desarrollo de políticas de educación y formación que impulsen la inserción social y profesional de los jóvenes y les capacite para su futuro personal y profesionalmente

(Consejo de la Unión Europea, 2009, p.2). Si aceptamos este principio como eje vertebrador del diseño de políticas educativa y social, convendremos que es en la escolaridad obligatoria donde debemos actuar para poner en práctica la inclusión social y profesional de los jóvenes, alentando la futura equidad social.

La comunicación que presentamos aquí en Lisboa gira en torno a este gran objetivo de inserción profesional e inclusión de jóvenes en la vida social y laboral activa y se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación sobre representaciones del profesorado y orientación escolar, dirigido por la profesora Sonsoles San Román¹. Con ello pretendemos realizar una aproximación cuantitativa a los determinantes sociales de la orientación escolar, señalando y recalcando los aspectos sociales que circundan los centros educativos en municipios, localidades y provincias, que condicionan la vida y las expectativas de los jóvenes. Estas expectativas de los jóvenes aparecen condicionadas de forma explícita y/o implícita por la situación socioeconómica de los municipios y, particularmente, por las condiciones de vida de sus familias y sus condiciones de origen. En definitiva, por los efectos de la estructura social que inciden y violentan los objetivos de equidad. Consideramos, en consecuencia, que las políticas de orientación educativa y profesional no pueden aislarse, se quiera o no, e inhibirse de las políticas educativa y social, como parte de la inclusión social que se inscribe en condición necesaria, aunque no suficiente, para la equidad y la integración social.

Entenderemos, por tanto, la orientación escolar-profesional no en el sentido habitual, como una función específica de la enseñanza, sino como una acción relacionada con la manera con que los sujetos toman posiciones y deciden en su paso por el sistema educativo y los cauces que éste vertebra. Los sujetos se desplazan por el sistema y en determinados lugares hay “puntos de articulación” o “sitios de ruptura”, que exigen una elección entre opciones distintas, que son vistas como lugares de “cambio de agujas” (en el sentido ferroviario) para las biografías formativas y la ubicación posterior de las personas en la sociedad. Con el trasfondo de estos datos comparativos, en la presente comunicación estudiaremos tres “cambios de agujas”: la previsión de continuar o no los estudios después de concluida la educación secundaria obligatoria (epígrafe 2), el abandono educativo temprano efectivo (epígrafe 3) y la opción por cursar formación profesional y orientarse a estudios preuniversitarios (epígrafe 4),

radiografiando previamente el mundo cercano que les rodea, en el que deben tomar posiciones y canalizar sus vidas, que veremos en primer lugar en el epígrafe.¹

La sociedad española y sus CCAA: riqueza y logro educativo

El nivel de renta de los ciudadanos y la educación alcanzada son parte consustancial de sus posiciones sociales y de su forma de vida. Si bien una variable puede condicionar a otra, los estudios a los salarios y a las rentas, o bien las rentas pueden condicionar los estudios de los jóvenes que se encuentran en hogares con rentas elevadas y, con ello, sus futuras rentas, generando un modelo de reproducción social, o más preciso, de desigualdad social; la realidad no comporta relaciones causales entre las variables y muchas otras casuísticas interfieren en estas relaciones y convierten sus análisis en controversias permanentes que regulan y vehiculan las políticas educativa y social.

La riqueza de la población podemos estudiarla a partir del producto interior bruto per cápita² de las Comunidades Autónomas y, comparativamente, reflejar sus posiciones entre sí y con un soporte referencial respecto al promedio de la Unión Europea en el período 2007-2011. Es lo que hacemos en la tabla 15.1. Si además incorporamos el porcentaje de población en riesgo de pobreza (ver tabla 15.2), podemos apreciar claramente las diferencias entre las CCAA más desarrolladas al norte y las más empobrecidas al sur, que son además las que han sufrido más el impacto de la crisis.

Es previsible aventurar las estrechas y negativas correlaciones existentes entre pobreza y renta (a través del PIB) en las tablas 15.1 y 15.2. Y en efecto así pueden verse para cada uno de los años en la tabla 15.3 de correlaciones que sigue.

-
- 1 Proyecto de Investigación: “Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado en secundaria”, presentado en convocatoria de 2013 y concedido en junio de 2014. Está dirigido por Sonsoles San Román Gago y adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Ciencias Políticas y Sociología). Tiene tres años de duración y un presupuesto de 46.000 euros.
Identificación: CSO2013-47168-R
 - 2 Puede optarse por otros indicadores de riqueza, pero sabemos que las correlaciones entre el pib per cápita y cualquier otro indicador de riqueza guardan estrecha correlación entre ellos y no pervierten posibles conclusiones ni especulaciones a partir de la primera imagen descriptiva de los datos.

Tabla 15.1 Producto interior bruto per cápita de las comunidades autónomas (2007-2011)

	2007	2008	2009	2010	2011
España	94	96	97	93	90
Noroeste	84	87	89	86	83
Galicia	82	85	87	85	82
Principado de Asturias	87	90	90	87	85
Cantabria	91	93	94	91	88
Nordeste	113	117	119	116	113
País Vasco	120	124	127	124	122
Comunidad Foral de Navarra	117	120	122	118	116
La Rioja	103	106	107	104	102
Aragón	104	106	107	104	101
Comunidad de Madrid	122	124	129	121	118
Centro	80	81	83	80	78
Castilla y León	89	90	93	90	89
Castilla-la Mancha	77	78	79	75	72
Extremadura	63	65	68	65	62
Este	100	101	102	98	95
Cataluña	110	111	113	109	106
Comunidad Valenciana	86	87	86	83	79
Islas Baleares	102	103	103	98	95
Sur	74	75	76	72	69
Andalucía	73	74	74	71	68
Región de Murcia	80	82	81	78	74
Ciudad Autónoma de Ceuta	81	84	89	83	78
Ciudad Autónoma de Melilla	76	78	82	75	71
Canàries	82	82	82	79	77

Fuente: Eurostat, código: nama_r_e2gdp.

Por su parte, el nivel de formación de la población adulta se recoge en la tabla 15.4 que sigue. En ella observamos que los niveles educativos son mucho mejores en la población joven de 25 a 34 años que en la mayor de 55 a 64 años.

En el año 2013 los resultados medios de España en la enseñanza superior alcanzan un porcentaje del 41,1% en la población joven por tan sólo la mitad en la población de 55-64 años (20,2%), En la formación de secundaria de segunda etapa encontramos más jóvenes formados (23,7%) que mayores (17,2%), si bien todavía España mantiene una población joven de 25 a 34 años con estudios sólo obligatorios (27,6%) o incluso menos (7,6%).

Estos niveles de estudio son, a su vez, muy diferentes por Comunidades Autónomas, donde el País Vasco destaca sobremanera por sus elevados niveles de estudio en la población de 25 a 34 años (61,5%) que duplica la proporción de jóvenes con formación superior respecto a Baleares y Murcia (ambas con el 30%), Andalucía (32%), Castilla La Mancha (33%) y casi duplican la de Extremadura (34%) y Canarias

Tabla 15.2 Riesgo de pobreza por comunidades autónomas

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
España	19,7	20,8	20,4	20,7	20,6	20,8	20,4
Noroeste	16,4	17,9	17,9	16,8	15,7	16,9	16,5
Galicia	19,4	21,2	20,6	18,1	16,1	18,3	17,2
Principado de Asturias	11,2	13,1	13,0	11,5	14,1	13,0	14,1
Cantabria	11,9	11,2	13,9	20,1	16,7	17,7	17,8
Nordeste	13,5	12,1	10,6	13,0	14,0	13,0	12,7
País Vasco	12,5	10,4	10,0	11,7	13,8	13,3	10,5
Comunidad Foral de Navarra	5,3	5,9	7,8	10,7	8,1	7,0	9,9
La Rioja	20,1	21,4	17,2	21,2	20,6	16,8	19,3
Aragón	17,3	15,4	11,3	14,2	15,5	14,5	16,1
Comunidad de Madrid	12,8	15,0	15,9	14,4	14,0	14,2	13,4
Centro	28,4	28,5	23,3	25,9	24,7	23,7	25,2
Castilla y León	23,3	23,6	18,8	19,5	17,6	15,9	17,5
Castilla-la Mancha	28,6	29,5	24,8	28,3	29,4	30,0	31,3
Extremadura	40,2	37,9	30,9	35,7	31,7	29,4	30,9
Este	15,3	16,8	17,5	18,3	17,6	19,5	17,9
Cataluña	13,8	13,4	15,2	14,7	14,2	15,8	13,9
Comunidad Valenciana	17,4	22,3	20,9	22,7	22,0	25,0	23,6
Islas Baleares	15,7	14,4	18,1	22,7	21,0	19,9	19,8
Sur	27,8	29,1	28,9	28,5	29,9	27,7	28,8
Andalucía	27,9	29,5	28,8	28,3	30,7	28,3	29,1
Región de Murcia	26,9	26	29,1	29,8	25,8	25,2	26,8
Ciudad Autónoma de Ceuta	38,9	48,9	36,4	31,3	26,3	32,2	40,8
Ciudad Autónoma de Melilla	27,6	26,1	30	25,8	26,5	8,6	21,7
Canàries	27,5	27,9	30,4	29,7	30,1	33,6	28,4

Fuente: Eurostat, código tgs00103.

(35%). Con el resto de Comunidades las del Norte se encuentran con más proporción de jóvenes formados que las del Sur.

Las diferencias por Comunidades Autónomas son muy llamativas y mientras unas, las del Norte, principalmente Navarra y País Vasco, más Madrid y Cataluña (Este), se acercan a los valores medios europeos o los superan (objetivos de Europa 2020), otras, las del Sur, más los dos Archipiélagos, quedan notablemente alejadas de la evolución media de España para cualquier indicador educativo, social y/o económico que se considere (Cabrera, 2013).

Asociaciones estrechas entre formación, renta y pobreza cabe advertir ya entre distintas regiones de España, materializando una imagen que condicionará la expectativa poblacional de estudios de la juventud en función del lugar de residencia. Y, en efecto, así es tal y como veremos en el próximo epígrafe.

Tabla 15.3 Matriz de Correlaciones PIB_pc_zonas y pobreza entre 2007 y 2011 (España)

año			PIBpc_zonas ÍNDICE 100 media europea	POBREZA_zonas
2007	PIBpc_zonas ÍNDICE 100 media europea	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	1 20	-,781** ,000 20
	POBREZA_zonas	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	-,781** ,000 20	1 20
2008	PIBpc_zonas ÍNDICE 100 media europea	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	1 20	-,732** ,000 20
	POBREZA_zonas	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	-,732** ,000 20	1 20
2009	PIBpc_zonas ÍNDICE 100 media europea	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	1 20	-,815** ,000 20
	POBREZA_zonas	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	-,815** ,000 20	1 20
2010	PIBpc_zonas ÍNDICE 100 media europea	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	1 20	-,858** ,000 20
	POBREZA_zonas	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	-,858** ,000 20	1 20
2011	PIBpc_zonas ÍNDICE 100 media europea	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	1 20	-,840** ,000 20
	POBREZA_zonas	Correlación de Pearson Sig. (Bilateral) N	-,840 **,000 20	1 20

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 15.4 Nivel de formación de la población adulta en España por Comunidades Autónomas Año 2013

	Inferior a 1.ª etapa E. Secundaria			1.ª etapa E. Secundaria			2.ª etapa E. Secundaria			E. Superior y Doctorado		
	Pob.25-64 años	Pob.25-34 años	Pob.55-64 años	Pob.25-64 años	Pob.25-34 años	Pob.55-64 años	Pob.25-64 años	Pob.25-34 años	Pob.55-64 años	Pob.25-64 años	Pob.25-34 años	Pob.55-64 años
ESPAÑA (total)	15,2	7,6	36,5	29,4	27,6	26,2	21,7	23,7	17,2	33,7	41,1	20,2
Andalucía	19,3	8,4	46,8	33,6	36,1	22,9	19,7	23,5	13,5	27,3	32,1	16,7
Aragón	14,6	8,7	33,9	25,7	20,7	27,2	24,9	26,7	17,7	34,8	43,9	21,2
Asturias	13,5	6,3	32,6	26,6	22,2	25,5	22,2	22,5	18,1	37,7	49,0	23,8
Balears (Illes)	12,4	9,6	30,6	33,8	29,8	33,8	27,0	29,9	20,0	26,8	30,7	15,5
Canarias	20,7	10,0	43,1	29,5	29,5	22,1	22,5	25,4	16,6	27,3	35,0	18,2
Cantabria	8,5	2,3	24,1	28,4	22,8	30,2	26,0	27,6	23,7	37,2	47,2	22,0
Castilla y León	13,5	6,4	30,3	29,3	25,6	31,3	23,5	26,0	18,0	33,7	41,9	20,4
Castilla-La Mancha	17,4	7,6	43,9	35,8	34,8	28,5	20,6	24,6	13,0	26,2	33,1	14,6
Cataluña	17,9	10,7	40,4	26,0	25,9	21,3	21,2	19,8	19,6	34,8	43,7	18,7
C. Valenciana	15,6	7,8	37,4	31,8	28,2	28,5	21,8	24,8	15,7	30,8	39,2	18,4
Extremadura	16,7	3,4	43,5	43,3	41,3	31,9	15,5	20,6	10,4	24,5	34,7	14,2
Galicia	11,7	3,3	32,4	37,0	30,3	36,8	19,1	23,2	13,6	32,1	43,1	17,2
Madrid	8,8	4,9	24,4	20,7	17,0	25,1	24,5	25,7	21,5	46,0	52,5	29,0
Murcia	18,9	13,8	39,6	33,2	35,1	27,4	19,7	20,9	14,2	28,2	30,1	18,8
Navarra	9,8	6,9	26,6	25,9	20,9	29,4	23,9	24,8	20,7	40,3	47,4	23,4
País Vasco	9,2	3,2	27,2	22,7	14,4	23,6	21,3	21,0	20,3	46,8	61,5	28,8
Rioja (La)	13,2	4,8	40,1	28,1	26,3	21,8	23,4	25,7	18,8	35,2	43,2	19,3
Ceuta y Melilla	26,5	21,9	38,7	27,0	39,3	17,3	22,0	16,3	23,1	24,6	22,4	20,9

Fuente: MEC (2015): Las cifras de la educación en España. Datos e indicadores Curso 2012-2013 (Indicador A1.2)
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015.html>

La previsión decisión de continuar o no estudios después de concluida la educación obligatoria

Las expectativas de continuar o no estudios en España están condicionadas por el lugar de residencia como veremos seguidamente. En efecto así es, los datos de la Encuesta General de Diagnóstico de 2010, realizada a alumnado de 2º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, observamos que las expectativas de terminar estudios obligatorios (tabla 15.5) afectan al 9,4% del alumnado en España pero bajan al 4% en el País Vasco (en el Norte) y suben al 12% en Andalucía, 14% Extremadura, Castilla La Mancha (12%) y Canarias (11%). Estas proporciones se invierten en estudios universitarios al que quieren acceder el 55% de los jóvenes españoles (65% de jóvenes del País Vasco, por 47% de jóvenes de Extremadura).

Tabla 15.5 Expectativas de estudios futuros por Comunidades Autónomas

	Expectativas con ESTUDIOS: Nivel hasta el que quiere estudiar						Total
	1 obligatorios	2 FP medio	3 bachillerato	4 FP superior	5 universidad	6 no lo ha pensado todavía	
1 Andalucía	12,1	9,3	10,1	9,1	51,8	7,6	100,0
2 Aragón	8,3	7,1	7,1	7,5	52,1	17,8	100,0
3 Asturias	9,0	4,8	8,8	7,0	55,9	14,3	100,0
4 Baleares	8,1	5,9	7,6	8,1	54,9	15,4	100,0
5 Canarias	10,7	7,5	9,7	7,5	49,8	14,7	100,0
6 Cantabria	7,1	5,7	9,2	6,4	54,4	17,3	100,0
7 Castilla y León	9,4	6,0	8,5	7,2	51,1	17,7	100,0
8 Castilla — La Mancha	12,0	6,9	8,2	5,7	53,9	13,4	100,0
9 Cataluña CCAA	6,3	3,8	7,4	6,0	57,9	18,5	100,0
10 C. Valenciana	9,0	6,4	7,0	5,0	58,7	13,9	100,0
11 Extremadura	13,8	7,9	8,0	5,4	47,3	17,6	100,0
12 Galicia	11,2	8,6	7,6	7,3	49,3	16,0	100,0
13 Madrid	8,6	4,6	7,8	6,2	58,8	14,0	100,0
14 Murcia	9,6	5,7	8,9	4,9	58,4	12,5	100,0
15 Navarra	6,1	5,0	5,9	5,9	58,4	18,7	100,0
16 País Vasco	4,1	3,0	6,5	4,9	64,7	16,8	100,0
17 La Rioja	7,7	6,6	6,0	7,1	54,1	18,6	100,0
18 Ceuta o Melilla	11,5	4,3	15,8	7,2	47,5	13,7	100,0
ESPAÑA	9,4	6,4	8,3	6,8	55,1	14,0	100,0

% por filas dentro de CCAA

Fuente: Elaboración propia con datos procedentes de la EGD de 2010 con estudiantes de 2º de ESO.

Estas expectativas están condicionadas además por la repetición de curso (chi cuadrado significativo y coeficiente de contingencia $C=0,447$; ver tablas 15.6 y 15.7), siendo la repetición de curso anterior al de 2º de secundaria obligatoria claramente anticipatoria del abandono escolar temprano, como veremos en el próximo epígrafe.

Tabla 15.7 Tabla de contingencia REPITEcurso * expectativas_con_ESTUDIOS (España: N=26.841)

		expectativas_con_ESTUDIOS S34 Nivel hasta el que quiere estudiar						Total
		1 obligatorios	2 FPmedio	3 bachillerato	4 FP superior	5 universidad	6 no lo ha pensado todavía	
REPITE curso	0 NO	3,4	2,9	7,1	6,0	68,2	12,4	100,0
	1 Sí	25,7	15,7	11,5	8,8	20,0	18,3	100,0
Total		9,4	6,4	8,3	6,8	55,1	14,0	100,0

% dentro de REPITEcurso.

Tabla 15.6 Coeficiente de contingencia REPITEcurso * expectativas_con_ESTUDIOS

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,447	,000
N de casos válidos		26841	

Abandono educativo temprano

En España el abandono educativo temprano se ha reducido hasta el 23% en 2013 según datos del INEE (2014: 91, indicador R4, ver figura 15.1). Sin embargo, la cifra es aún muy elevada y alejada de la que espera obtener España en 2020 y más aún de la establecida como objetivo europeo 2020 del 10%. Pero el problema es más específico si observamos la variabilidad por género (aumenta en hombres hasta el 27,0% y baja en las mujeres al 19,9%) y por Comunidades Autónomas: la menor en el País Vasco con 8,8% que consigue ya el objetivo de Europa 2020, cercanas se encuentran Cantabria y Navarra, mientras que las Comunidades del Sur de España, Castilla La Mancha, Murcia, Andalucía y Extremadura, y los dos archipiélagos (Canarias y Baleares) se alejan considerablemente y casi triplican el abandono objetivo del 10% para el año 2020.

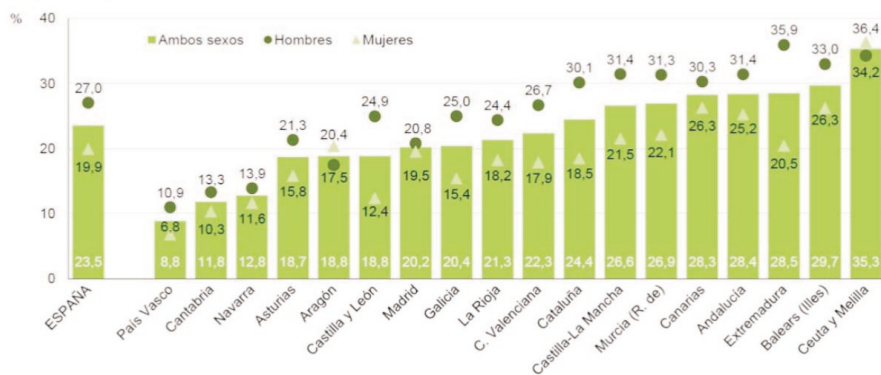


Figura 15.1 Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, por sexo y Comunidades Autónomas. 2013.

Fuente: INEE 2015 (Indicador R4 gráfico 1, reproducción).

En los últimos cuatro años las cifras del abandono educativo temprano descienden paulatinamente en cada Comunidad Autónoma (tabla 15.8) y marcan tendencia a la baja en el futuro. Sin embargo, los índices de pobreza que se presentan en la misma tabla por Comunidades Autónomas son más estables en el tiempo, pero al tiempo más divergentes por Comunidades Autónomas. El resultado, en cualquier caso, es que la lectura de datos de ambas variables ofrece correlaciones altas entre pobreza y abandono escolar (del 0,802 en 2010; 0,745 en 2011, 0,641 en 2012 y 0,771 en 2013).

En otra ocasión hemos contemplado y encontrado explicaciones del diferencial regional que mantiene con el paso del tiempo la desigualdad educativa y sus estrechas relaciones con las desiguales realidades socioeconómicas regionales, mostrando que las Comunidades ricas del Norte y Madrid no sólo tienen mayores rentas sino mejores niveles educativos en la población y mejores resultados educativos en sus escolares (Cabrera, 2013) como también visualizamos aquí en el figura 15.1 y en la tabla 15.8.

Efectivamente así es y así lo reconoce el INEE (2015: 90) señalando que a nivel familiar el entorno socioeconómico de los jóvenes es clave en el abandono y que la renta disponible en los hogares

Tabla 15.8 Abandono educativo temprano en personas de 18 a 24 y riesgo de pobreza, por Comunidades Autónomas. Período 2010 a 2013.

	Riesgo de pobreza				Abandono educativo temprano			
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Galicia	18,1	16,1	18,3	17,2	22,8	20,4	22,7	20,2
Principado de Asturias	11,5	14,1	13,0	14,1	22,2	21,9	19,8	19,1
Cantabria	20,1	16,7	17,7	17,8	23,9	21,4	14,2	12,1
País Vasco	11,7	13,8	13,3	10,5	13,1	13,8	12,4	9,9
Navarra	10,7	8,1	7,0	9,9	16,8	12,0	13,0	12,9
La Rioja	21,2	20,6	16,8	19,3	27,2	30,6	24,3	21,7
Aragón	14,2	15,5	14,5	16,1	23,8	22,8	20,4	18,9
Comunidad de Madrid	14,4	14,0	14,2	13,4	22,3	19,5	21,5	19,7
Castilla y León	19,5	17,6	15,9	17,5	23,4	27,5	21,7	19,2
Castilla La Mancha	28,3	29,4	30,0	31,3	33,4	31,5	27,5	27,4
Extremadura	35,7	31,7	29,4	30,9	31,6	30,1	32,6	29,2
Cataluña	14,7	14,2	15,8	13,9	28,9	26,2	24,2	24,7
Comunidad Valenciana	22,7	22,0	25,0	23,6	28,4	26,7	25,9	21,7
Islas Baleares	22,7	21,0	19,9	19,8	36,5	29,7	28,9	29,8
Andalucía	28,3	30,7	28,3	29,1	34,6	32,1	28,8	28,7
Región de Murcia	29,8	25,8	25,2	26,8	34,9	30,3	26,9	26,3
Ciudad Autónoma Ceuta	31,3	26,3	32,2	40,8	45,8	38,9	38,5	33,5
Ciudad Autónoma Melilla	25,8	26,5	8,6	21,7	35,4	19,3	32,6	33,1
Canarias	29,7	30,1	33,6	28,4	29,8	30,9	28,0	27,5

Fuente: Eurostat.

juega un papel fundamental en la continuidad de los estudios, ya que en las familias con rentas más bajas la tasa de abandono es más del triple que en las familias con mayor nivel de renta; mientras que el nivel educativo de los padres (se recoge el de la madre, ver figura 15.2) se comporta como un factor explicativo del abandono: sólo un 4,7% del abandono escolar temprano procede de jóvenes cuya madre tiene estudios superiores.

Este entorno socioeconómico familiar no sólo afecta al abandono escolar de los jóvenes, sino que su efecto trasciende al tipo de educación postobligatoria por la que finalmente se ‘deciden’ los que van a seguir estudiando: formación profesional o bachillerato y finalmente expectativas de estudios universitarios.

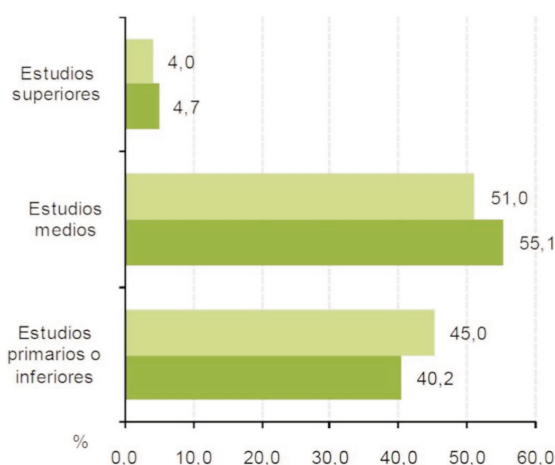


Figura 15.2 Evolución de la distribución porcentual de las personas que abandonan de forma temprana la educación y la formación según estudios de la madre. 2010 y 2013.

Fuente: INEE 2015 (Indicador R4 gráfico 3, reproducción).

Estudios orientados vocacionalmente e igualdad social

En efecto así es: la continuidad de estudios de formación profesional, de bachillerato y universitarios está condicionada por los estudios de los padres y por la repetición o no de curso. La tabla 15.9 que sigue ofrece las diferencias de proporciones entre unos y otros grupos, hasta el punto que en los que no han repetido y sus padres (padre y madre tienen estudios universitarios) la proporción de jóvenes que tienen expectativas de cursar estudios universitarios ascienden al 80%, mientras que la FP sólo despierta el interés de un máximo del 10% de jóvenes (visibles en padres de jóvenes con bajos niveles de estudios). La FP queda en principio relegada como primera opción de estudios en los no repetidores, pero sí aparece como opción destacable entre los que han repetido ya en primaria y/o secundaria, subiendo las expectativas de cursarlas al 20% en FP de grado medio y al 10% en FP de grado superior. También aquí entre los repetidores las expectativas de seguir estudios universitarios aparece nítidamente representada cuando los jóvenes tienen padres con estudios superiores.

Tabla 15.9 Tabla de contingencia estudios MADRE * expectativas con ESTUDIOS (nivel hasta el que quiere estudiar) * estudios PADRE y REPITE curso % dentro de estudios MADRE

Ha repetido	Estudios PADRE		expectativas_con_ESTUDIOS Nivel hasta el que quiere estudiar						Total
			1 obligatorios	2 FPmedio	3 bachillerato	4 FPsuperior	5 universidad	6 no lo he pensado todavía	
NO	obligatorios	Estudios MADRE	5.8	5.8	9.1	8.5	58.2	12.6	100.0
		medios universitarios	1.6	3.1	8.3	6.3	70.7	10.0	100.0
	medios	Estudios MADRE	0.9	3.0	5.5	7.5	74.2	9.0	100.0
		Total	4.5	5.0	8.7	7.9	62.2	11.7	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	3.3	3.7	7.3	6.3	63.5	10.0	100.0
		Total	1.9	2.4	7.7	7.3	72.2	9.5	100.0
SÍ	obligatorios	Estudios MADRE	2.0	0.3	2.4	6.1	82.3	7.8	100.0
		medios universitarios	2.2	2.3	7.6	6.5	72.3	9.3	100.0
	medios	Estudios MADRE	2.0	1.9	5.8	5.3	76.7	8.1	100.0
		Total	2.1	1.6	2.9	3.7	80.6	8.0	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	0.9	0.5	2.3	3.7	86.5	6.1	100.0
		Total	1.3	0.9	2.6	3.9	84.4	6.9	100.0
SÍ	obligatorios	Estudios MADRE	5.1	5.1	9.5	8.0	60.4	11.8	100.0
		medios universitarios	1.8	2.4	6.8	5.9	73.5	9.5	100.0
	medios	Estudios MADRE	0.9	0.7	2.7	4.6	84.3	6.7	100.0
		Total	2.8	2.9	6.5	6.3	72.0	9.5	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	32.2	18.3	10.6	7.9	14.3	16.8	100.0
		Total	19.0	20.7	14.2	15.3	20.5	10.2	100.0
Total	obligatorios	Estudios MADRE	26.6	16.5	17.7	5.1	22.8	11.4	100.0
		Total	30.5	18.5	11.2	8.7	15.3	15.9	100.0
	medios	Estudios MADRE	15.7	25.1	16.2	14.4	18.0	10.7	100.0
		Total	14.3	13.0	15.7	15.3	28.5	13.2	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	17.8	15.0	14.0	6.5	38.3	8.4	100.0
		Total	15.1	17.6	15.7	14.2	25.5	11.8	100.0
Total	obligatorios	Estudios MADRE	13.9	9.0	9.0	10.7	41.0	16.4	100.0
		Total	11.3	9.2	12.0	12.0	40.1	15.5	100.0
	medios	Estudios MADRE	10.8	8.0	6.3	7.3	56.3	11.5	100.0
		Total	11.6	8.5	8.3	9.2	48.7	13.6	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	29.1	18.9	11.3	8.9	15.9	15.9	100.0
		Total	15.4	14.9	14.7	14.9	27.5	12.6	100.0
Total	obligatorios	Estudios MADRE	15.0	11.0	9.9	6.8	46.6	10.8	100.0
		Total	24.4	17.1	12.0	10.2	21.8	14.6	100.0
	medios	Estudios MADRE	16.2	10.7	9.7	8.2	40.9	14.2	100.0
		Total	5.6	7.1	9.7	8.4	59.1	10.1	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	4.6	4.9	7.3	7.1	66.8	9.3	100.0
		Total	13.5	9.7	9.5	8.2	45.9	13.2	100.0
Total	obligatorios	Estudios MADRE	7.2	10.4	13.4	9.5	49.2	10.2	100.0
		Total	4.4	4.6	9.4	8.2	63.2	10.3	100.0
	medios	Estudios MADRE	2.8	1.9	3.7	6.2	77.5	7.9	100.0
		Total	4.8	5.6	9.4	8.2	62.2	9.8	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	5.2	3.7	6.6	6.6	67.6	10.2	100.0
		Total	3.3	2.5	3.8	5.2	75.4	9.6	100.0
Total	obligatorios	Estudios MADRE	1.8	1.2	2.6	4.0	83.9	6.5	100.0
		Total	2.5	1.7	3.3	4.5	80.3	7.6	100.0
	medios	Estudios MADRE	14.0	10.2	10.1	8.4	43.9	13.3	100.0
		Total	4.5	4.9	8.4	7.7	64.4	10.1	100.0
	universitarios	Estudios MADRE	2.3	1.7	3.4	4.8	80.6	7.1	100.0
		Total	8.1	6.4	7.9	7.2	59.5	10.8	100.0

Recapitulación y conclusiones

Asistimos a una transformación sobre el soporte del Estado del Bienestar. Uno de los rasgos nuevos es que las personas no cualificadas y las que no posean competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida no tendrán posibilidades de un empleo digno y todo parece indicar que si ellos no los obtienen sus descendientes tendrán menos posibilidades de conseguirlos porque se verán afectados negativamente en las expectativas de estudios y en sus condicionantes socioeconómicos.

Como argumenta Tedesco (2004; 559) el incremento de la desigualdad va de la mano de los cambios en la organización del trabajo y en las demandas de cualificación. En países como España donde las medidas de desregulación del mercado de trabajo y el déficit en políticas sociales sirven para naturalizar la desigualdad social educativa, la necesidad de una orientación en los estudios encaminados hacia la igualdad social se hace más necesaria. Cómo deciden los jóvenes hasta qué nivel quieren estudiar y qué tipo de estudios quieren hacer quedan condicionadas con claridad por sus propias situaciones familiares y sociales.

Casal (2006) y Casal *et al.* (2007) apuestan por la perspectiva de los itinerarios — trayectorias (presentes en las biografías de las personas) para delimitar el camino seguido por los jóvenes, siendo en su caso el punto de partida el actor social, como sujeto histórico que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro. Define seis grandes itinerarios-trayectorias: a) de éxito precoz (con titulaciones altas e inserciones con proyección de futuro); b) de tipo obrero: con formación corta pero con un techo muy definido y corto de calificación profesional; c) de adscripción familiar: se desarrolla en determinado ámbitos de minorías étnicas o en lugares de cultura rural dispersa; d) de aproximación sucesiva; e) de precariedad: identifican itinerarios de jóvenes con bajos niveles de formación y calificación profesional; f) de tipo errático o de bloqueo: identifican itinerarios de jóvenes que por razones diversas quedan durante muchos años fuera de los circuitos de la formación y del trabajo.

En estos itinerarios y trayectorias de los jóvenes (el tiempo recorrido y el tiempo por recorrer hacia el futuro en términos de probabilidad, a partir de las elecciones y los determinantes del tiempo presente), hay sucesos en la biografía que les suponen adquirir una

posición no ventajosa, como el fracaso escolar básico, el abandono de la formación sin titulación (además de otros fenómenos como el consumo continuado de drogas o padecer algún accidente o depresión), mientras que otros sucesos les pueden suponer nuevas posibilidades y mejoras. También hay momentos que anuncian situaciones futuras de peligro o rupturas. En la transición hacia la vida adulta hay mucha incertidumbre por lo que muchos jóvenes “deciden no decidir” (Beck, 1979). Pero una condición mayor de sobrepeso estructural parece condicionar todas estas trayectorias. El proceso individual de elección no lo es tal, sino hay que vincularlo a las segmentaciones sociales que delimitan probabilidades diferentes para cada sector considerado. Los itinerarios y las trayectorias tienen un vínculo con la estructura social: no son independientes de las clases sociales ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones, ni de los territorios, como hemos visto. La equidad parte de la consideración de que las capacidades individuales son aleatorias y el acceso a los distintos niveles educativos, las condiciones de escolarización y la probabilidad de terminar cualquier nivel debería ser igual para toda la población, pero esa no parece ser la realidad, ni de lejos, que hemos mostrado aquí.

Todo ello nos devuelve a una cuestión clave: si el sistema educativo reproduce la desigualdad social o contribuye a mejorar la equidad, cuestión que tiene una larga tradición teórica en Sociología de la Educación. Si el sistema de enseñanza quiere optar por mejorar la equidad, entonces la orientación entendida como oportunidad para el alumnado resulta clave. En efecto como señalan estudios nacionales e internacionales de evaluación, la adquisición de competencias básicas por el alumnado tiene relación con estatus social, económico y cultural de las familias (Informe EGD, 2010). Si la relación es baja indica que el sistema reproduce en menor grado en los resultados académicos las diferencias socioeconómicas y culturales entre las familias del alumnado (es más equitativo). Por el contrario si la relación entre estatus y rendimiento es alta, puede concluirse que el sistema educativo es menos equitativo. Por Comunidades Autónomas se observan grandes diferencias entre ellas y, pese a las variabilidades internas dentro de cada una, las Comunidades Autónomas del Norte (País Vasco, Navarra, La Rioja) parecen mejor situadas de cara al futuro, al menos para conseguir los objetivos educativos de inserción profesional y minorar las tasas de abandono educativo temprano. Cara a la orientación profesional, todo parece indicar que en las Comunidades pobres se trata más

de actuar para impedir la repetición de curso y con ello actuar sobre el abandono educativo temprano; mientras que en las Comunidades con menor repetición y abandono puede caminarse en vías de ampliar la orientación al ámbito profesional.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1979), *Hijos de la Libertad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera, L. (2013), “Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012), Los desequilibrios regionales aumentan” en *Revista de Estudios Regionales*, n.º 98 (septiembre-diciembre 2013), Universidades de Andalucía, pp. 15-49, ISSN: 0213-7585. Ver en web:
<http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2420.pdf>
- Casal, J. García, M y Merino R. (2006), “Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos”, en *Revista de Educación*, Madrid, MEC.
- INEE (2014), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2014*,
<http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2014.html>.
- MEC (2015), *Las cifras de la educación en España. Datos e Indicadores Curso 2012-2013*,
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015.html>.
- Tedesco, J.C. (2004), “Igualdad de oportunidades y política educativa”, en *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, pp. 555-572.

Capítulo 16

Análisis de las dinámicas de institucionalización de la orientación educativa y profesional en las Comunidades Autónomas entre los años 2006-2014

David Doncel Abad

Universidade de Salamanca (Davidoncel@usal.es)

Resumen

El objeto de estudio se centra en la dinámica de institucionalización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo español. El objetivo estriba en realizar un contraste entre los modelos tipo de orientación que se canalizan a través de las consejerías de educación, para poder detectar divergencias y convergencias en los casos de estudios según factores culturales, ideológicos o sociales. Para el estudio de esta dinámica se tiene en cuenta los documentos elaborados desde las consejerías autonómicas. Concretamente, se analizan los decretos, órdenes, planes o guías desarrollados por los gobiernos autonómicos, correspondientes al tramo educativo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y bajo el paraguas normativo configurado bajo la LOE y la actual LOMCE. Esta propuesta permite substraer el encuadre autonómico institucionalizado con relación a la orientación educativa y profesional, determinando las diferencias y convergencias entre comunidades autonómicas por factores ideológicos, culturales, identitarios, etc. La información se obtiene de distintas fuentes. Por un lado, de los documentos elaborados por parte de las 17 Comunidades Autónomas para la ESO. Por otro, de los documentos recogidos desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estos objetivos plantea la necesidad de descifrar el comportamiento de cada una de las comunidades autónomas con relación al sistema educativo, para ello diseñamos una aproximación analítica de corte aprehensivo mediante el uso de técnicas cualitativas. La técnica utilizada es el análisis de texto. Asimismo, como se persigue constatar si existen diferencias o similitudes en el modo en el que las comunidades autónomas institucionalizan la orientación educativa y profesional planteamos un estudio comparativo de casos, seleccionado todas las Comunidades Autónomas. A la luz de los resultados, hemos observado que se ha generado una dinámica de concreción de la orientación educativa y profesional

por parte de las instituciones públicas, pero no todas adoptan el mismo modelo.

Keywords: educational guidance, career guidance, educational policy, cultural context.¹

Introducción

A día de hoy, existe un extendido debate acerca de cómo deben de ser organizados los sistemas educativos en el siglo XXI. Por un lado, se está repensando el sistema educativo hacia afuera, es decir, su relación con la sociedad, por ejemplo, con el mercado laboral. Por otro, hacia adentro, preguntando, entre otras cuestiones, sobre cuáles deben de ser las funciones del profesor en este contexto sin certezas. En el trasfondo de este debate se encuentra el problema de desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral. Los sistemas educativos y mercado laboral se han comportado como elementos estancos. Esta desconexión ha creado desajustes educativos visibles como son la sobre cualificación de parte de la población juvenil actual. O también la ausencia de formación específica para sectores profesionales determinados.

En este contexto gana peso la orientación educativa como respuesta a los nuevos desafíos educativos. Ya en la década de los 50 y 60 del siglo XX se puso de manifiesto el desenganche entre formación y ocupación (Álvarez, 1996). Este debate se trasladó al ámbito español a finales de los ochenta del Siglo XX. Mientras que en el resto de Europa el eje prioritario de las actuaciones orientadoras se centraba en la orientación profesional, en España, la orientación profesional se configuró como un área más, circunscrita mayoritariamente al ámbito educativo (Grañeras y Parras, 2009). Aunque era la orientación académica profesional como correa de transmisión entre ambos campos el concepto que ganaba presencia en la agenda política (Álvarez, 1996).

Desde los ochenta, pero especialmente desde los noventa, empujado por las necesidades y por las corrientes teóricas que proceden de Europa, el servicio de orientación educativa en el Estado Autonomico comienza un proceso de institucionalización. Su evolución, hasta concretar un marco normativizado autonómico, es imparable desde su

1 Esta presentación se ha elaborado con material del proyecto de I+D+I titulado "Contexto socioeconómico y Orientación Educativa y profesional del profesorado" financiando por el Ministerio de Economía y Competitividad. Con referencia: CSO2013-47168-R.

concreción formal en la LGE, y posteriormente desarrollada en la LODE, LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE. Todos estos retos educativos han inspirado políticas que persiguen alcanzar sistemas educativos con la mayor calidad posible. Entendiendo por calidad, según los derroteros de las políticas educativas actuales, como el ajuste del sistema educativo con el sistema económico. Es decir, en fomentar la función económica de la formación.

A partir de este contexto el objetivo es analizar el comportamiento legislativo autonómico en materia educativa. La meta estriba en comprender los procesos de regulación de los subsistemas educativos autonómicos con el objetivo de institucionalizar la orientación educativa y profesional.

Para alcanzar el objetivo se adopta una propuesta teórica que combina el modelo de *Institucionalización* de Ramírez y Boli con la propuesta de *Educación para la Carrera* de Super (1980). La combinación de ambos marcos teóricos permite contar con una clave interpretativa con la que aproximarnos desde un enfoque sociológico al proceso de institucionalización de la institucionalizar la orientación educativa y profesional.

A continuación, se analiza desde un enfoque sociológico la evolución de la orientación el sistema educativo español desde la aprobación de la LOE y la LOMCE. Para ello, en primer lugar, se aborda sucintamente el marco teórico que sustenta la propuesta de entender la orientación educativa y profesional. Y en segundo lugar, se estudia el proceso de institucionalización de la orientación educativa profesional en el sistema educativo español.

Conceptos teóricos

Movimiento de educación para la carrera

Ante el divorcio explícito entre la oferta formativa y lo que demanda de habilidades en el marco laboral Donald Super propone su enfoque sociofenomenológico sobre la orientación educativa y profesional como alternativa.

Super (1980) propone, por un lado, una nueva concepción de las profesiones, y, por otro, añaden un carácter dinámico y procesual al desempeño profesional que se realiza a lo largo de toda la vida. Este planteamiento cristaliza en el Movimiento de Educación para la Carrera, concreta objetivo en dotar al alumnado de habilidades, competencias y

destrezas que les permitan hacer frente a los desafíos de la sociedad compleja y un constante cambio tecnológico. Para ello se encomienda orientar al alumno para garantizar un ajuste entre sus competencias adquiridas en el ámbito educativo y las habilidades demandadas en el laboral. Para esta autor la clave reside trabar todas estas dimensiones mediante la orientación académica-profesional. En este sentido se concibe un modelo de orientación que debe hacer hincapié en favorecer que el alumno se conozca así mismo (Super, 1951), como a su entorno de desarrollo.

La importancia de conocerse a sí mismo viene determinada porque la elección vocacional tiene un alto componente motivacional. Sin embargo, para la elección vocacional no basta un autoconocimiento superficial, hay que ahondar en la reflexión madura sobre la propia identidad y potencialidades del alumno. Asimismo, es necesario informar el entorno del individuo. Por un lado, sobre el sistema educativo: marco legislativo, itinerarios académicos. Y, por otro, sobre el mundo laboral, particularmente es conveniente conocer los aspectos relativos a la actividad profesional y también al proceso de inserción laboral. Como aplicación de esta teoría el movimiento no planteó sólo un cambio curricular, sino también un cambio conceptual más amplio (Álvarez, 1996).

En suma, Super concibe la orientación académica profesional como correa de transmisión entre el contexto formativo y laboral.

Institucionalización

El modelo teórico del que se parte es el propuesto por Ramírez y Boli (1999). Estos autores explican, desde un punto de vista sociológico, las claves del éxito de la implantación de los sistemas educativos de masas en las sociedades modernas. Ante la pregunta acerca de ¿por qué la educación de masas auspiciada por el Estado se institucionaliza y universaliza?, respondieron argumentando que los Estados europeos se comprometieron en sancionar, financiar y gestionar la educación de masas para dar respuesta a las demandas de formación y homogenización de la población demandada por el modelo de sociedad nacional, desarrollando en Europa Occidental entre los siglos XVIII y XIX.

En este momento se ligó el desarrollo nacional a la idea de un futuro mejor. Sin olvidar que el desarrollo nacional dependía del individuo, y el de éste último, a su vez, derivaba de su experiencia en la

infancia. Esta conjunción de factores institucionalizó el principio de que niños buenos, leales y productivos se convertirían en adultos buenos, leales y productivos (Ramírez y Boli, 1999). De este modo, el Estado estaba abocado a jugar un papel en la socialización de los niños implantó los sistemas educativos de masas.

La implantación de un sistema universal de educación pública llegó a ser una estrategia ampliamente seguida por los Estados para coadyuvar el desarrollo de la ciudadanía y la homogenización de las masas (Ramírez y Boli, 1999). Con esta política educativa, el Estado esperaba que los individuos descubrieran su identificación con la nación, y reforzar la participación universal de los ciudadanos en los proyectos nacionales. Política educativa que con el paso del tiempo y los acontecimientos históricos se ha convertido en un modelo institucionalizado mundialmente.

No obstante, a priori, un planteamiento teórico comparativo entre Comunidades Autónomas no encaja bien con los presupuestos de Ramírez y Boli (1999), centrados en la dimensión transnacional como clave comparativa. De hecho los autores dejan bien claro este componente, al resaltar la idea de Cohen sobre que el Estado, como patrocinador de los sistemas de evaluación de masas, solamente puede surgir en una red cultural de Estados-nación compitiendo entre ellos. No obstante, dada la capacidad para desarrollar políticas educativas por parte Comunidad Autónoma, que dependiendo de qué aspecto educativo se trata suplanta al Estado, se puede adaptar la propuesta teórica de Ramírez y Boli (1999) al contexto de estudio especificado.

La implantación del Estado Autonómico ha establecido un sistema de distribución competencial con un alto grado de complejidad, especialmente, en el ámbito educativo. La educación no es materia exclusiva de ninguna Administración, sino que su titularidad es compartida, correspondiendo funciones diferentes, pero complementarias, a cada ente según nivel administrativo.

El elemento central de la descentralización en materia educativa es el currículo. En torno a la definición del mismo se organizan el reparto de competencias estatales y autonómicas y el margen de autonomía pedagógica de centros y profesores. Según el esquema de distribución competencial, el diseño del currículo afecta a distintas instancias, cuya concreción se realiza a tres niveles.

De este modo planteado, la distribución competencial permite a los gobiernos regionales contar con unos márgenes para un limitado

desarrollo normativo, pero suficiente para elaborar un contenido legislativo ajustado a sus territorios. En consecuencia, teniendo en cuenta la articulación del espacio jurídico autonómico en materia educativa, se puede estudiar la aspiración de los gobiernos regionales a regular la orientación educativa y profesional en sus subsistemas educativos.

Una vez concretado el punto de partida teórico sobre el proceso de institucionalización queda adecuarlo con la propuesta de Educación para la Carrera. El encaje de ambas propuestas proporciona una clave con la que abordar el proceso de institucionalización de la Orientación Educativa y Profesional.

Para este ejercicio de *aggiornameinto* es necesario traer a colación la definición de escuela como organización social. El centro educativo es una organización formal que cuenta con un círculo concreto de miembros, que tiene como objetivo conseguir, en reciprocidad con su medio o entorno social, los fines específicos que se fija. Al tomar esta definición aceptamos el postulado de Hoyle (en Guerrero 2001) acerca de que la escuela no es un sistema cerrado. Es decir, mantiene una influenciada recíproca con su entorno social, cultural, y económico, contexto que puede adoptar un rango local, regional o estatal.

Dado que el objetivo de la Educación para la Carrera incide en el conocimiento del entorno inmediato del alumno. Se considera que el análisis de la institucionalización de la orientación educativa y profesional estriba en conocer cómo se institucionaliza el entorno y se incorporar a la organización escolar desde la perspectiva de la Educación para la Carrera.

Metodología

Objeto, objetivo y fuente

Con este trasfondo, el objeto de estudio se centra en la dinámica de institucionalización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo español. El objetivo estriba en realizar un contraste entre los modelos tipo de orientación que se canalizan a través de las consejerías de educación, para poder detectar divergencias y convergencias en los casos de estudios según factores culturales, ideológicos o sociales.

Para el estudio de esta dinámica se tiene en cuenta la normativa y documentos elaborados desde las consejerías autonómicas con relación

al objeto de estudio. Concretamente, se analizan los decretos, órdenes, planes o guías desarrollados por los gobiernos autonómicos, correspondientes al tramo educativo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y bajo el paraguas normativo configurado bajo la LOE y la actual LOMCE. Esta propuesta permite establecer un mapa de los diferentes modelos de orientación vigentes por comunidades autonómicas. Es decir, permite substraer el encuadre autonómico institucionalizado con relación a la orientación educativa y profesional, determinando las diferencias y convergencias entre comunidades autonómicas por factores ideológicos, culturales, identitarios, etc.

La información se obtiene de distintas fuentes. Por un lado, de los documentos elaborados por parte de las 11 Comunidades Autónomas para la ESO. Por otro, de la información recogida desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los estudios de caso se han reducido a 11 Comunidades pues son las Comunidades Autónomas incluidas en el proyecto de investigación.

Método y técnicas

Estos objetivos plantean la necesidad de descifrar detalladamente el comportamiento de cada una de las Comunidades Autónomas con relación al sistema educativo, para ello diseñamos una aproximación analítica de corte aprehensivo mediante el uso de técnicas cualitativas. La técnica de análisis utilizada es el análisis de texto.

Asimismo, como se persigue constatar si existen diferencias o similitudes en el modo en el que las comunidades autónomas institucionalizan la orientación educativa y profesional planteamos un estudio comparativo de casos, seleccionado todas las Comunidades Autónomas.

LOE y orientación educativa

LOE y orientación educativa y profesional

Tres décadas después de la aprobación de la LOGSE, la LOE supone un avance en materia de orientación educativa y profesional. Tomando parte de la legislación anterior, e incluyendo las recomendaciones de la Unión Europea, la nueva ley establece la orientación educativa como principio articulador del sistema educativo y como medio para la

formación integral del alumno. Además, se da un impulso al proceso de normativización, alcanzado plenamente el ámbito autonómico.

La puesta en marcha de la LOE (2006) supone un espaldarazo al proceso de institucionalización de la orientación en clave autonómica. El texto de la LOE, en consonancia con la articulación del Estado de las autonomías, deja, más allá de unas previsiones generales, la organización y coordinación de las cuestiones referidas a la orientación en manos de las autoridades competentes autonómicas y de los centros.

Este complicado entramado administrativo genera un proceso de institucionalización de la orientación educativa no homogéneo y excesivamente normativizado. En otras palabras, se multiplica la normativa autonómica sobre orientación además de crear vías diferentes de institucionalización según Comunidad Autónoma.

La LOE se refiere explícitamente a la Orientación al abordar cuestiones como la función tutorial, la atención a la diversidad o al desarrollo de la orientación a través de los centros. La concepción concreta que se recoge de la orientación en la ley orgánica se articula en torno a unos ejes básicos convergentes con el contexto europeo, espacialmente, con el Plan Europa 2010 hacia la plena integración: la sociedad del conocimiento, y con el Estado de las Autonomías.

Bajo el marco normativo LOE todas las Comunidades Autónomas desarrollarán normativa propia sobre orientación académica y profesional aplicable a su territorio. No obstante, no todas las autonomías siguen un camino convergente en este proceso. Se pueden distinguir varios procesos de institucionalización (ver tabla 16.1), a saber:

- a) algunas comunidades, que ya contaban con normativa anterior a la entrada en vigor de la LOE, no redactan normativa nueva, como es el caso de Navarra o Murcia;
- b) Otras comunidades, actualizan su marco legislativo aprobando nuevos documentos como son los casos de Cataluña y Valencia;
- c) las comunidades que desarrollan, propiamente, su normativa en el marco de la LOE tampoco legislan de un modo similar a la hora de atender las cuestiones de orientación, tutoría y atención a la diversidad:
 - a. por ejemplo, Ley de Educación de Andalucía de noviembre de 2007 establece parámetros generales y administrativos de coordinación de medios, equipos y servicios, siendo concretados

- mediante disposiciones que concretan posturas, enmiendan errores o especifican cuestiones;
- b. en otro conjunto de casos como el de Castilla y León existe una legislación centrada en regular y coordinar la actuación de distintos organismos, especialistas e instituciones a fin de complacer los requerimientos legales, incluyendo, en mayor o menor medida, notas de principios y finalidades de la orientación, el papel del profesorado, la importancia de la tutoría, etc.

Dada toda esta complejidad normativa que ofrece el sistema educativo español, para abordar su análisis de la orientación educativa y profesional se centra la atención en dos aspectos generales, a saber: los principios de orientación y la importancia de la tutoría.

La LOE en el Artículo 1º define la orientación como principio y finalidad de la educación y como garante de una educación integral. Principio que queda en las distintas normativas autonómicas. Prácticamente toda la normativa agrupada bajo el paraguas de la LOE la recogen, incluyendo, además, la concepción de orientación como derecho, que la propia LOE cita al referirse a la Ley orgánica 8/1985, como la legislación andaluza.

No obstante, haciendo hincapié en los principios y fundamentos de la orientación y la tutoría, una primera aproximación a las distintas normativas autonómicas permite destacar un aspecto interesante con relación a la orientación académico profesional: la importancia que la legislación recoge sobre las competencias espacialmente a desarrollar tales como “enseñar a decidir” o “enseñar a comportarse/convivir”. El fomento de estas competencias indica cómo se articula los postulados de la Educación para la Carrera en la normativa educativa. Poniendo el punto de atención ahora en la importancia de la tutoría y la orientación el seno del sistema educativo ésta se encuentra especialmente recogida para ser desarrollada en la etapa de Secundaria.

En suma, trascurridas casi tres décadas desde la aprobación de la LOGSE, la LOE muestra un nuevo avance. Tomando parte de la legislación anterior, e incluyendo las recomendaciones de la Unión Europea, establece la orientación educativa como principio articulador del sistema educativo y como medio para la formación integral del alumno (IFIIE 2009). Con esta ley orgánica la orientación cobra especial importancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 16.1 Normativa estatal y autonómica. orientación ámbito escolar. Loe

Inst.	Normativa
MEC	LOE Art. 1.f Orientación como Principio Art. 22.3, Art. 26Orientación ESO Art. 105.a, Art. 91Función tutorial del profesorado Título II, Art. 22.3, Art. 22.4., Art. 25.6, Art.121.2, Art. 122, Art. 102.2c 12 Art. 26.4 13 Art. 130.1 Atención a la Diversidad en ESO y PAT Art. 26.4, Art. 130.1., Art. 157.1Administraciones educativas y orientación Art. 105.Recompensas por labor tutorial Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
	Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía Orden de 27-7-2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria. "Decreto 231/2007, de 3 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía". Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 171: 04-23. 30 agosto 2007. "Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria." Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 156: 15-25. 8 agosto 2007. Orden de 17-10-2006, por la que se determina la red de Equipos de Orientación Educativa y se establecen las zonas de actuación correspondientes
AND	Orden de 14-2-2007, por la que se determinan las plantillas orgánicas de los Equipos de Orientación Educativa. Instrucciones de 28-6-2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados. Circular de 22 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se da difusión a la incorporación de los orientadores y orientadoras especialistas en altas capacidades intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados y se informa acerca de las funciones específicas de estos profesionales. Instrucciones de 10 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las y los profesionales especialistas en atención temprana en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.
BAL	Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares. Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. Canaria Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. Resolución de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Ordenación, innovación y promoción educativa por la que se dictan instrucciones complementarias a la Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias y la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Cyl	Decreto 52/2007, de 17 de mayo; por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
	Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio; por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
	Resolución de 27 de agosto de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 27 de agosto de 2010 relativa a la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2010/2011.
	Resolución de 21 de septiembre de 2011, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, relativa a la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2011/2012
LRIO	Decreto 3/2011, de 19 de enero, regulador de la intervención integral en atención temprana en La Rioja
MAD	Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
MUR	Murcia. 2007. "Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria." Boletín Oficial Región Murcia 221: 27179-27303.
NAV	Navarra. 2007. "Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria." Boletín Oficial Navarra 65: 5932-6056. 25 mayo 2007.
PV	"Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica." Boletín Oficial País Vasco 218: 26035-26074
	Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes.
VAL	Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.
	Resolución de 7 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de los servicios psicopedagógicos escolares y gabinetes psicopedagógicos autorizados, la elaboración de su plan de actividades y de su memoria durante el curso 2012-2013.
	Resolución del Consejero de Educación, Cultura y Universidades de 17 de diciembre de 2012, por la que se disponen la reorganización y la reestructuración de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Palma 2, Sóller, Calvià, Inca y Muro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa autonómica.

Conclusiones

En el contexto educativo español se observa un atraso con relación al ámbito internacional donde el debate sobre la inclusión de la orientación educativo profesional se ha producido con varias décadas de antelación. Aunque en España la LGE normativiza la orientación, no es hasta la década de los noventa cuando se generaliza el proceso de institucionalización. Desde este momento la estructura de la orientación se ha ido transformando y a la par complejizando a nivel autonómico. Por un lado, se ha generado la dinámica de concreción de la orientación educativa por parte de las

Consejerías de educación, pero, por otro, no todas adoptan el mismo modelo.

En este punto cabe apuntar que una línea de continuación sería comprobar si se estarían produciendo un problema denominado en el análisis de políticas educativas de “cargo cult” (Martínez, 2013). Si se han trasladado soluciones organizativas idénticas a la de otras Comunidades Autónomas persiguiendo la formación de capital cultural y la educación en la comunidad cultural de referencia sin tener en cuenta la realidad socio educativa donde se aplica.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (1996), “Origen y evolución del movimiento para la educación para el desarrollo de la carrera profesional”, *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 12, pp. 267-276.
- Guerrero, A. (2001), *La Sociología de la Organización Escolar, Un Marco Teórico Para el Estudio de los Efectos de la Escuela*, Comunicación presentada al VII Congreso Español de Sociología, celebrado en Salamanca en Septiembre del año 2001.
- Grañeras, M., Parras, A. (coord.) (2009), *Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas*, Madrid, CIDE.
- Martínez, J.S (2013), *Ciencias Sociales Para Pensar el Diseño de Políticas Educativas*, actas del II Congreso Internacional de Multidisciplinar de Investigación Educativa. Celebrado en Tarrago el 4707/2013.
- Ramírez F. O. y Boli J. (1999), “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial”, en M. Fernández Enguita *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Super, D. E. (1951), “Vocational Adjustment: implementing a self-concept”, *Occupations* 30, pp. 88-92..
- Super, D. E. (1980), “A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development”, *Journal of Vocational Behavior* 16 (3), pp. 282-296.
- VV.AA (2009), *Informe del Sistema Educativo Español 2009*, Vol. 2, Madrid, Ministerio de Educación.

Capítulo 17

Las representaciones sociales en la concepción del profesorado sobre los factores que condicionan el resultado de su función educativa

Social representations in the conception of teachers about the factors that determine the effect of their educational role

Carlos Vecina Merchante

Universidad de las Islas Baleares (carlos.vecina@uib.es)

Sonsoles San Román Gago

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Las representaciones sociales constituyen una herramienta cognitiva a partir de la cual podemos interpretar el mundo social. La situación de cambio social permanente, con la actual transformación marcada por la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación, los efectos de crisis del sistema educativo como una de las instituciones básicas de socialización y educación, enfrentada ahora al declive de la institución como tal (Dubet, 2010) genera incertidumbres en el profesorado y las representaciones pueden ser una guía que esté ordenando ese universo al que se enfrenta el profesorado (Vecina y San Román, 2015); partiendo de esa premisa, este trabajo pretende abordar el tema a partir de un estudio con la técnica de los grupos de discusión, con el fin de desentrañar campos de representación en el discurso docente, relacionados con los factores que forman parte del campo de representación sobre su función social y educativa.

Los resultados pronostican una triada relacional entre tres representaciones de influencia recíproca: La Sociedad definida por aquello que aporta un contexto de influencia, marcado por valores, prácticas culturales, legislación, modas, corrientes de opinión, información, comunicación y socialización en múltiples versiones y desde múltiples canales. Docentes, como los y las transmisoras de la educación, el conocimiento, los valores adecuados a la racionalidad, la socialización... La familia, transmisora de valores, normas, prácticas culturales, educación, conocimiento, socialización... pero también víctimas de la incertidumbre provocada por la sociedad global actual y su influencia en lo local. Una triada que ejerce desde todos sus puntos una acción educadora sobre el alumnado como receptor pasivo y activo. Al acercarnos a los factores inherentes al discurso docente en torno a su papel como tal, construimos unas bases susceptibles de justificar nuestro siguiente paso de futuro próximo, la búsqueda de las formas de orientación seguidas por el profesorado y la influencia de las representaciones sociales en esa acción.

Estudio que forma parte del proyecto de I+D+i aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España),¹ para su realización durante el período 2014-2017, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Roman Gago.

Palabras clave: representaciones sociales, función docente, socialización, discurso.

Abstract

Social representations constitute a cognitive tool from which we can interpret the social world. The situation of permanent social change, with the current transformation marked by globalization, new communication technologies, the effects of crisis in the education system as one of the basic institutions of socialization and education, now facing the decline of the institution as such (Dubet, 2010) generates uncertainties teachers (Pérez-Agote, 2012), representations can be a guide whose is directing the universe that teachers face; Starting from this premise, this paper aims to address the issue from a study with the technique of focus groups, in order to unravel representation fields in the discourse of these, related to factors that are part of field representation on its social and educational function.

The results predict a relational triad of three representations of reciprocal influence: Society, defined by what influence provides a context marked by values, cultural practices, legislation, trends, currents of opinion, information, communication and socialization in multiple versions and from multiple ways. Teachers, as transmitting and education, knowledge, rationality appropriate values, socialization ... The family, transmitter of values, norms, cultural practices, education, knowledge, socialization ... but also victims of the uncertainty caused by today's global society and its influence on the local. A triad exerted from all points Educational action on students as pasive and active receptor. As we approach the factors inherent to the teacher talk about their role as such, we build a foundation designed to justify our next step in the near future, finding ways of guidance followed by teachers and the influence of social representations in this action.

Study which is part of the R + D + i approved by the Ministry of Economy and Finance (Spain), for implementation during the 2014-2017 period, with reference CSO2013-47168-R, under the direction of the principal investigator Sonsoles San Roman Gago.

Keywords: Social Representations, teaching function, socialization, discourse

1 Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria. Universidad Autónoma de Madrid.

Fundamento del estudio

La noción concreta de representación social surge con la obra de Moscovici (1961). El autor las define como una herramienta colectiva, un medio para interpretar y dar sentido a los comportamientos e intercambios sociales, ante acontecimientos de los que no poseemos información de primera mano y hemos de guiarnos por construcciones intelectuales colectivas, creadas por el endogrupo o por grupos más afines que el percibido. “...obra de sujetos sociales deseosos de conferir un sentido a los acontecimientos, a los comportamientos y a los intercambios con el prójimo” (Moscovici, 1975: 75). La relación con el mundo social otorga el conocimiento “espontáneo”, aquel que adquirimos por el sentido común y la forma de entender los acontecimientos. “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1988, p.473).

Todo ello nos lleva a pensar en la socialización, como el proceso a través del cual interiorizamos las representaciones; a través de agentes concretos o diversos se podría producir este sesgo interpretacional de la realidad. Posiblemente como consecuencia de la contradicción que podría suponer hacer frente a un hecho desconocido sin una socialización previa que nos orientara en nuestra conducta hacia dicho fenómeno, vista como un modo de reacción, acción, adaptación a un objeto (objetivo, subjetivo o/e intersubjetivo). Estaríamos por tanto ante una oposición o más bien sustitución de un contenido socializador por otro.

El contexto actual implica continuas transformaciones sociales, políticas, económicas... se considera probada su influencia en el campo educativo y el contexto en el que el profesorado ejerce su labor docente (Vecina y San Román, 2015). Así pues, este colectivo se enfrenta a un cambio social que afecta a la institución de forma notable, con consecuencias sobre ésta, lo que Dubet denomina el *declive de la institución* (Dubet, 2010). Generando una situación de incertidumbre y frustración, posiblemente afectada por la amplitud de conocimiento, la presión social sobre su papel, rol docente, y las dificultades añadidas al desempeño de su profesión, tales como diversidad del alumnado,

reducción de recursos, influencia sobre el alumnado de otros espacios de conocimiento ajenos a la institución escolar, la falta de respaldo de la Administración en ciertos momentos, los cambios legislativos en educación, etc. (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Fernández-Enguita, 2010; Pérez-Agote, 2012; Vecina, 2013; Vecina y San Román, 2015).

Las representaciones sociales podrían estar aportando al profesorado un mecanismo para actuar ante ese contexto cambiante. Interesa ver si eso ocurre y bajo qué parámetros estarían operando, pues de ello puede depender en parte la actitud docente hacia la consideración de su función social y profesional. Aspecto que consideramos clave para el desempeño de su práctica diaria y de la forma en que afrontan los factores constituyentes de los elementos en ese campo de representación que manejan en su discurso y, de forma interiorizada, en su orientación. Paso que se pretende abordar en un segundo abordaje a partir de esta misma investigación.

Metodología

La investigación cualitativa resulta apropiada para indagar en la visión y comprensión de la realidad, vista desde los propios protagonistas. De ahí que hayamos optado por los grupos de discusión como una técnica apropiada para fomentar el debate y extraer un discurso generado en el propio grupo, como representación de una estructura social y cultural subyacente a éste. (Ballester, 2004; Del Val i Gutiérrez, 2006)

En este caso, se han realizado el análisis de los resultados obtenidos en un grupo de discusión, llevado a cabo en Madrid, en abril de 2015, siguiendo principios de heterogeneidad por sexo, tipología de centro, años de experiencia y especialidad, se trata de un grupo piloto formado por 6 docentes, cuya intención a sido poner el punto de partida para realizar posteriormente grupos en 10 comunidades autónomas del Estado Español.

Resultados

Análisis de resultados

Realizando una lectura detallada a los fragmentos discursivos, se constata una posición de las docentes un tanto especial; bajo su perspectiva

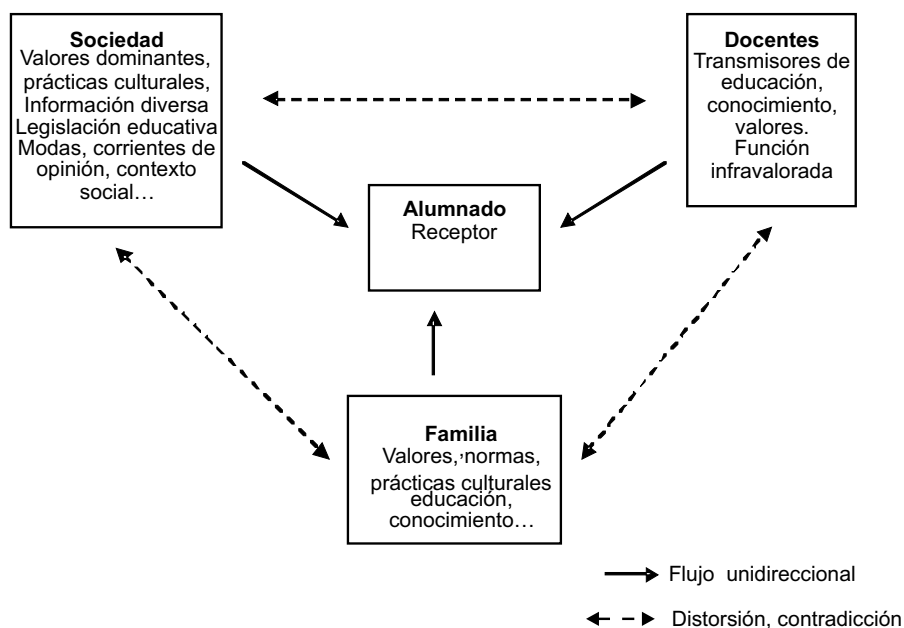


Figura 17.1 Triada discursiva y representaciones en el discurso docente

Fuente: Elaboración propia a partir del discurso docente.

realizan una crítica de una serie de puntos que consideran claves en la relación con su función docente, estos se situarían en espacios distintos en cuanto al grado de proximidad, pero entrelazados y relacionados. Estos tres factores conforman una triada relacional, se trata de la “Sociedad en general”, la familia de los alumnos y el profesorado. Cada componente con funciones influyentes que deberían constituir un todo coherente, según su perspectiva desde una visión funcional, en la que el equilibrio y el éxito en la eficacia vendrían desde una actuación bajo criterios educativos que fueran en la misma línea. En el centro del entramado aparece un cuarto componente, representado como agente pasivo, con elevado grado de recepción, aunque no de forma igualitaria desde cada ámbito, parece que la familia y la escuela pierden peso frente a otros agentes de la sociedad.

Alusiones al genérico “Sociedad”

Bajo este término se engloban toda una serie de cuestiones, algunas muy claras y concretas, como pueden ser aspectos legislativos (en este caso relacionados con el sistema educativo), o la tecnología de la información y todo lo que representa para las corrientes de opinión y la generación de mensajes que reciben las familias y los alumnos; pero también otros más abstractos como valores, modelos educativos difusos, etc.

Este abstracto denominado “Sociedad” es visto como un espectro generador y transmisor de conocimiento por diferentes y complejas vías, pero al mismo tiempo como un ente distorsionador de aquello que transmite la escuela. Aparecen contradicciones entre el conocimiento y los valores sustentados por el profesorado en su acción pedagógica y lo que parece ser sustentado por un modelo social de transformación permanente, acelerada los últimos años con la globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación rompen metodologías, dinámicas pedagógicas y generan incertidumbre en el profesorado, su forma de transmitir y de llegar al alumnado. “... no se concentran, no atienden, no les sirve ya el modelo tradicional acostumbrados como están a otra dinámica...” (G2015: 138-139).

Se habla de una sociedad en la que los problemas sociales son una constante, los valores no ayudan a lo que defiende y transmite la escuela, en un contexto en el que los medios de comunicación, de acceso a todo el público sin restricción ni control, difunden modelos de éxito rápido, en los que el ámbito académico tienen poco que ver; a lo que añaden una especie de apatía inherente al alumnado. “... no le ven tampoco un rendimiento social, ni un prestigio social a las personas que se han esforzado, que han estudiado...” (G2015: 202-204).

Otros de los temas que aparecen entrelazados con lo expuesto, serían: pérdida de valores coherentes y éticos, incluso la inexistencia de valores en su sentido más amplio o la consideración de éstos: “He llegado a oír: ‘¿Qué son los valores? Es decir, no saber ni siquiera qué son los valores, un despiste tan absoluto respecto al ciudadano y qué tipo de sociedad queremos’ (G2015:314-316).

Familias

El discurso docente versa principalmente por temas relacionados con: La incongruencia entre la educación que se transmite en la escuela y la

de casa; la falta de competencias familiares, la conciliación de la vida laboral y familiar, con repercusiones negativas sobre los hijos.

El profesorado pone de relieve una dificultad más de peso a la hora de hacer valer aquello que se pretende transmitir desde la escuela. La familia en este sentido aparece representada más como un problema que como un aliado, la incoherencia entre la acción educativa de unos y otros genera desigualdades vistas como insalvables por el profesorado: “Muchas veces es que no hay quien te siga. Luego todo lo que tú haces se cae en saco roto porque luego en casa no te siguen. Y encima no hay una empatía, no hay ningún tipo de complicidad...” (G2015: 288-290).

Junto a lo anterior, aparece la alusión al cambio social global, influyendo negativamente en un cambio de la familia, valores, tiempo disponible y su acción educativa hacia los hijos. Un nuevo modelo de vida que subyace en las prácticas socializadoras con repercusión en la escuela, la función docente y las dificultades de adaptación del alumnado a lo que la institución escolar ofrece y precisa para la práctica pedagógica. Relaciones familiares que cambian y aluden a falta de interacción padres — hijos, de empatía y afectividad, apareciendo el profesorado como la figura sobre la que cae la responsabilidad de estabilizar esa descompensación.

...esa bonanza económica, ese todo vale, esta globalización, este bueno, vamos a vivir más, hay que vivir más, hay que disfrutar, y llega un punto en que claro, se descuida las familias, se descuidan las relaciones. Entonces, esto se nota, se está notando... (G2015: 296-299). ...hay un grave problema de afectividad. Un déficit de afectividad tremendo por parte de las familias y cosas de estas y entonces eso lo buscan un poco en la escuela. (G2015: 642-644)

Aparece la alusión a familias desestructuradas, como una realidad que ha aumentado a raíz de la crisis económica, también la referencia a las familias de población de origen extranjero, distinguen entre unos y otros inmigrantes según el binomio distancia cultural — situación socioeconómica y cultural, la idea es identificar aquellos de peor posición para exponer algunos aspectos de su situación social, familiar y la adecuación a la escuela. Distinguen entre unos y otros centros y el tipo de alumnado que asiste, clasificando su situación socioeconómica, el capital cultural que ostentan, considerando diferencias en las expectativas, trayectoria académica, semejanza con el alumno modélico y su

adaptación a la escuela, el texto siguiente únicamente es un ejemplo que resume la representación que tienen en cuanto al tipo de familia de origen inmigrante:

Son emigrantes, son hijos de emigrantes. Lo que pasa es que tienen otro espacio socioeconómico. Tener una plataforma cultural y económica en casa es muy importante. Si estás esclavizado, doce horas trabajando fuera y con unas malas relaciones sentimentales... (G2015: 1046-1048)

La función docente

La forma familiar inherente al discurso docente acarrea un desgaste en su práctica diaria, debido a no se considera un apoyo familiar en consecuencia a lo que el nuevo modelo de sociedad exige en el presente o futuro próximo. El delegar funciones es un hecho que aparece continuamente en el discurso del profesorado. Se considera una línea que integra la familia en ese contexto social macro, aunque ésta también se encuentra desorientada por los *flashes* desorganizados que la sociedad le transmite. Las exigencias laborales y la difícil conciliación laboral —familiar desvirtúan la familia como organización, los valores dominantes difusos, junto a las corrientes de opinión y las modas influyen en lo que los progenitores como educadores pueden transmitir. Todo ello en su conjunto parece conducir a una sinrazón en la que no se tiene claro el papel de cada actor y el profesorado se encuentra a la vez como observador social externo y como agente educativo activo en lo más concreto, en la relación con los alumnos a través de su práctica profesional y la orientación educativa, pero también con la familia y la interacción que con ésta se produce.

Al final el profesorado se siente algo frustrado, negativo ante las dificultades de transmisión adecuada de conocimiento y por el hecho de verse en parte desbordados en las funciones que la sociedad va delegando, sus capacidades y operatividad.

¿Qué interlocutores tengo? Porque en el aula, en la escuela se puede hacer un porcentaje de la educación de los chicos. El gran peso no es el tuyo, no puede ser el tuyo. No se puede cargar sobre el profesorado el peso de la educación de la sociedad. (G2015: 278-281). ...lo que tú haces se cae en saco roto porque luego en casa no te siguen. Y encima no hay una empatía, no hay ningún tipo de complicidad. No hay complicidad. Casi enfrentamiento o desconfianza. (G2015: 289-291)

La transformación social a gran escala, con un proceso globalizador, tecnológico y de la multiplicidad de agentes socializadores aparece reflejada en la consideración de la función docente. El profesorado considera que su rol ha cambiado, de profesor se ha pasado a ejercer una acción múltiple, no tanto en el ámbito de transmisión de conocimiento, considerado como contenido curricular, sino en un sentido más amplio, así el docente aparece visto por el profesorado como un educador, psicólogo, incluso juez; al tener que ser quién decide entre alumnos válidos para seguir o no, al amparo de unas normas que en ocasiones no comparten, convirtiéndoles en ejecutores del sistema. No se consideran los principales agentes de transmisión del conocimiento, ni tan siquiera un agente importante, en este sentido su autoconcepto es de baja autoestima, superados por la presencia de las nuevas tecnologías de la información. Aunque sí una pieza clave en la influencia hacia los alumnos, su adaptabilidad social y un agente orientador para su trayectoria y, en definitiva, su futuro.

Las nuevas tecnologías y la desestructuración familiar (...) cada vez estemos más pendientes de los niños como psicólogos, acompañantes, educadores, más que a veces impartir conocimientos, porque los conocimientos los tienen... (G2015:83-86)

En este contexto, el desprestigio de la profesión aparece continuamente como algo que ha reducido sus posibilidades de influencia, de ser modelos a seguir, se describe un escenario en el que no prima la adquisición del conocimiento que transmite la escuela, donde además la crisis dibuja un panorama complejo a la hora de recuperar la inversión en capital cultural, por tanto no consideran válido un discurso hacia el alumnado en el que una buena trayectoria académica anticipe una situación social y económica distinta.

...antes incluso podías utilizar el argumento de es mejor, se consiguen mejores trabajos (...) yo les digo, 'chicos no os puedo garantizar nada, porque vais a ser más libres, porque vais a ser mejores personas'. Mi discurso va por ahí, es que no hay otra. (G2015:207-212)

Existe una sensación de incertidumbre sobre la capacidad de incidir en los propios alumnos, por una parte se da por hecho de que la influencia seguro que se da y con el tiempo parte del antiguo alumnado incluso lo reconoce, aunque por otra, está el hecho de la situación actual, el

rumbo de la sociedad en su conjunto y la incorporación de influencias externas de gran impacto en los adolescentes y su proceso de socialización, se refieren a un contexto en el que se sienten débiles e inseguros, una visión pesimista de la realidad y del mundo en el que pasan a ocupar un plano muy alejado de un protagonismo activo en la educación. “Yo les digo, vosotros veis la tele igual que yo. (...) intentando arreglar el mundo, porque cuando te hacen hablar imaginas que tú pudieras cambiar alguna cosa...” (G2015: 354-357).

En ocasiones surge un discurso a priori romántico, nostálgico de un tiempo mejor, en el que se representa al docente como una figura clave en la educación, dotado de prestigio e importancia social. Frente a la situación actual se proclama una escuela idealizada de antaño. “Se perdió por el camino; entonces, volver un poco a esa escuela de antes, que a veces no necesita de lo tecnológico. Yo he tenido clases maravillosas charlando o dibujando en el parque...” (G2015: 690-692). Aparece en contraposición la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación en concreto y a la sociedad en general.

Alumnado

No se culpabiliza al alumnado, sino más bien aparece como víctima de una realidad ante la que se enfrenta; en este sentido, profesorado y alumnado juegan del mismo bando, existe un contexto global sociocultural, económico y político que condiciona sus posibilidades, estableciendo marcos de actuación o inactuación, un espacio al que es inherente una amplia gama de influencias contradictorias con la institución escolar y lo que representa. De esta forma no sólo queda truncada la acción docente como tal, sino que también las expectativas, actitudes y formas de vivir la enseñanza el alumnado.

Aparece la transformación social global como un factor de peso que influye en las familias y por ende en el alumnado, tanto en la relación dentro de éstas como en todo aquello que va influyendo en su día a día, moldeando su visión del mundo, actitudes, aptitudes para afrontar la vida diaria y el futuro; en definitiva este aspecto tiene una influencia negativa hacia el alumnado, incluso contradictoria con lo que la institución escolar transmite, la metodología de hacerlo y en definitiva sus funciones.

para mí también es un shock decir, ¡madre mía!, yo ahora mismo veo un cambio muy grande de cuando estudiaba yo a como están ahora mis alumnos, que es

muy, muy, muy dispersos, muy dispersos (...) el mundo está un poquito revuelto. (G2015: 91-95). No ver a los alumnos como responsables o con toda la responsabilidad de su dispersión, de su falta de concentración. Creo que responde a que el sistema no les favorece... (G2015: 187-189)

Aparece la falta de iniciativa e interés por la escuela como algo cotidiano que acontece a buena parte del alumnado, aunque achacan nuevamente con mayor peso a la influencia externa esta situación. La influencia tecnológica habría truncado la creatividad más allá del espacio virtual, a la hora de exponer un trabajo en clase o de transmitir una idea faltan herramientas convencionales para poder hacerlo. Esta opinión aparece en ambos estudios con una connotación un tanto de revancha hacia las nuevas tecnologías, el profesorado consciente de su pérdida de espacio y competencia en su uso, frente a un alumnado mucho más familiarizado con estos recursos, buscaría una forma de reforzar su acción pedagógica y su conocimiento, haciendo alarde de las dificultades de adaptar los conocimientos y metodologías que llegan por vías difusas a las situaciones cotidianas. "Y saben todo lo que tienen que saber, la programación... Y han expuesto una porquería. No han sabido transmitir ni una idea. Sí, teclean muy bien, los cuatro ahí puestos parecían cuatro payasetes..." (G2015: 261-263).

El sistema escolar resulta demasiado rígido, ya aparecía en los grupos anteriores el hecho de la inadaptabilidad del currículum a la realidad social y de las aulas, a las expectativas, inquietudes e intereses del alumnado. Nuevamente surge este hecho relacionado con la falta de motivación por la enseñanza reglada. Justifican el rechazo protagonizado por algunos alumnos por la incompatibilidad ofrecida por la escuela, destacando la edad hasta la que deben cursar estudios obligatorios: "¿por qué tiene que estar hasta los 18 años? (...) en un centro de enseñanza obligado ¡Qué ya puede ser padre de familia, porque son 16 pero no son 16 reales, se tienen hasta los 18..." (G2015: 360-363).

Se considera que la escuela ha fracasado porque no les ha enganchado, considerando razones más allá de las pedagógicas, causas más bien de contenido inadaptado a sus motivaciones, enlazadas éstas con clasificaciones sociales, en las que los alumnos aparecen ubicados, entre las que se encuentran la situación socioeconómica y cultural de la familia, particularidades identitarias de contenido étnico o su origen extranjero. Cabe destacar la alusión al capital cultural de la familia como un condicionante para el interés del alumnado por la educación,

junto al económico como un recurso más para continuar hacia la superación de la trayectoria académica.

...hay un tema muy importante que es el tema económico. Familias que tienen posibles, que tienen dinero, aunque el chico no sepa que hacer y vague en la ESO o en bachillerato él tiene muy claro que dice: 'bueno, si no hay una privada que ya he mirado... (G2015: 996-999)

Posiblemente aparece cierta contradicción en el discurso docente, en el sentido de que por una parte justifican faltas de motivación con lo que la escuela ofrece (metodologías y contenido poco flexible), pero al mismo tiempo esa visión da por hecho la inadaptación natural o heredada de cierto alumnado por lo que un sistema de enseñanza pudiera ofrecerles, alejando sus expectativas hacia estos alumnos hacia una enseñanza más práctica adaptada al futuro cercano de éstos.

Las alusiones a la experiencia del profesorado en su etapa de estudiantes sirve para comparar cómo ven ahora a los alumnos, los ven muy distintos a los de antaño; se refieren a éstos como apáticos, poco motivados, sin inquietudes, ajenos a la responsabilidad. "...implica responsabilidad, trabajar, planificar (...) La rueda del hámster. Exactamente, están en esa, luego dicen que se aburren..." (G2015: 555-558).

Conclusiones y discusión

Hemos visto la posición del discurso docente en torno a tres temas principales: la "Sociedad en general", la familia, la función docente. Como en estudios anteriores que hemos realizado (Vecina y San Román, 2015) queríamos comprobar si se seguía dando esa triada y su composición.

El profesorado se presenta sólo ante unas funciones sociales que debe cumplir, guiado por la ética profesional hacia lo que debe dirigir su acción. Frente a ello aparecen factores en su discurso, tales como la sociedad en general, la familia y el alumnado al que dirige su función educativa. El problema se plantea en una representación de la realidad, en la que la triada discursiva marca las inquietudes y acontecimientos que parecen regir en sus posibilidades pedagógicas.

La sociedad en general es vista como aquel ente contextual, macrosocial, en el que acontecen multitud de situaciones globales, con influencia local, mediante entre ambos ámbitos la acción política y las

políticas que se desarrollan. La familia se encuentra plenamente influida y constreñida por la sociedad, siguiendo el hilo de su influencia y tendencias de consumo, modas, formas de adaptarse a sus exigencias, al mismo tiempo presas de ésta. La familia se convierte en un problema, puesto que es vista como un agente distorsionador, las influencias de clase social y capital cultural familiar son vistas como negativas, si éstas son disonantes con lo que el profesorado considera acorde a aquellas formas transmitidas por la escuela. Por tanto, familias pertenecientes a clases bajas, situaciones socioeconómicas más modestas o hábitos distintos de los que presume el profesorado como válidos con el mundo académico, generan incongruencias y distorsiones, justificando así su inoperatividad e incluso aventurando su fracaso como educadores.

La presión social incide sobre aquello que los docentes identifican como su función docente (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), siendo las representaciones en torno a esta cuestión claves significativas para definir qué se espera de ellos y la autojustificación de lo que interpretan como posible en el marco de su acción pedagógica y educativa (Vecina, 2008 y 2013). Dicha función aparece deteriorada por multitud de factores condicionantes: La falta de apoyo familiar, en cuanto a un modelo educativo similar al que pretende transmitir el profesorado, se ve como una barrera que dificulta su éxito, de esta forma el profesorado en su discurso deja entrever una contradicción de clase social, conocimientos, prácticas pedagógicas y contenidos; su afirmación de la distancia cultural se muestra como un determinismo a ultranza para conseguir o no el éxito académico, incluso para aventurar si la escuela cumplirá su función socializadora educativa.

Posiblemente, siguiendo a Van Dijk (1996, 2003) podríamos identificar una perspectiva propia del profesorado, una ideología asociada al lugar que ocupan en las relaciones sociales, enmarcada social, política y culturalmente. La ideología justificaría su posición en esa triada como agentes activos y pasivos, ante un momento de transformación social y un sistema que acecha la labor educativa de los diferentes agentes, apareciendo el profesorado como aquel cuya misión y preparación podría devolver la cordura al contenido educativo y la razón de ser del paso por la institución escolar. La sociedad aparece representada también como un ente incongruente, si bien la familia se ve como un responsable directo, pero condicionado contextualmente, la sociedad aparece en el discurso como el marco global y local distorsionador

directo y responsable de una situación actual, marcada por el desconcierto en el futuro más cercano y la incongruencia e interferencia de un modelo socializador incomprensible e incontrolable.

Por su parte, el alumnado en ocasiones agente pasivo, víctima en este sentido de las influencias a las que es sometido, la familia, la sociedad con sus modelos, valores, modas, flujos de información derivados de las TICs. Aunque no se considera de una pasividad absoluta, más bien se define como un agente reaccionario ante el modelo escolar, precisamente, no frente a los diversos ítems transmitidos por familia o sociedad (refiriéndose a aquellos distorsionadores de la acción docente), sino frente a los transmitidos por el profesorado. La contra-escuela, la resistencia (Apple, 1987) aparece con fuerza, no tanto como rebeldía, sino como pasividad, incomprensión del lenguaje y metodologías docentes.

Nos queda profundizar en la forma de orientación que desarrollarán los docentes en ese contexto representado, en el que la situación socioeconómica y cultural, junto a las posibilidades que el entorno ofrezca al alumnado, deben jugar un papel primordial como representaciones sociales del pensamiento del profesorado, guiando su acción y expectativas hacia el alumnado. Pretendemos a partir de ello indagar en esas representaciones, bajo un análisis de diez comunidades autónomas, desgranando nuestra investigación en la búsqueda de unos objetivos concretos: 1) Conocer la percepción del profesorado sobre su labor orientadora en el actual escenario social, cultural y económico y su relación con la escuela, enseñanza, currículum, etc. 2) Identificar los elementos que configuran las representaciones sociales y culturales del profesorado sobre las motivaciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado, y conocer cómo influyen en su práctica orientadora. 3) Establecer una tipología de modelos de orientación docente en los discursos del profesorado de enseñanza secundaria obligatoria. 4) Estudiar las opiniones, actitudes y prácticas del profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria, sobre su función en la orientación escolar y profesional del alumnado. Analizar su relación con las características sociodemográficas y profesionales y establecer una posible tipología representativa de docentes y prácticas orientadoras. interacción profesor — alumno, clasificación del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1987), "Resistencia y contradicciones en las clases, la cultura y el Estado. La cultura vivida II", en Apple, M. (dir.), *Educación y Poder*, Madrid, Paidós, pp. 105-132.
- Ballester, Ll. (2004), *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, Palma, Universitat de les Illes Balears.
- Del Val, C. i Gutiérrez, J. (2006), *Prácticas Para la Comprensión de la Realidad Social*, Madrid, McGraw-Hill.
- Dubet, François (2010), "Crisis de la transmisión y declive de la institución", *Política y Sociedad*, (47) 2, pp. 15-25.
- Fernández-Enguita, M. (2010), "Professionalism, accountability and innovation in teaching", *Education et Sociétés*, 25, pp. 127-137.
- Jodelet, D. (1988), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Serge. *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Moscovici, S. (1961), *La Psychanalyse: Son Image et Son Public*, París, Presses Universitaires de la France.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003), *La Infancia de la Inmigración*, Madrid, Ediciones Morata.
- Van Dijk, Teun, A. (1996), "Análisis ideológico del discurso", *Versión (Mexico)* 6, pp. 15-43, <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Anlisisideolgico.pdf> (consultado el 10/06/2010).
- Van Dijk, Teun, A. (2003), *Ideología y Discurso. Una Introducción Multidisciplinaria*, Barcelona, Ariel.
- Vecina, Carlos. (2008), *Representaciones Sociales, Prensa, Inmigración y Escuela. El Caso de Son Gotleu*, Palma, Universitat de les Illes Balears, <http://hdl.handle.net/10803/32148>
- Vecina, C. (2013), *Rendimiento Escolar: Factores Sociales, Familia y Discurso Docente*, Palma, Asbafi.
- Vecina, C. y San Román, S. (2015), "Una aproximación al discurso del profesorado y las Representaciones Sociales de su función social y docente", *Papers*, en prensa.

**SIMPÓSIO VI | Os impactos da lógica mercantil na
formação em Serviço Social: as particularidades
entre Portugal, Espanha e Brasil
Organiza: Alcina Martins (ISMT, Coimbra)**

Capítulo 18

Regressividade no serviço social português Impactos de Bolonha e da austeridade na formação e no trabalho

Alcina Martins

Doutora em Serviço Social pela PUC-SP, professora associada e coordenadora do mestrado em Serviço Social do Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra

Maria Rosa Tomé

Doutora em história pela FLUC, doutoranda em Serviço Social no ISCTE, professora auxiliar (equiparada) no Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra

Introdução

Este trabalho é o resultado da investigação que temos vindo a desenvolver a partir da implementação do Processo de Bolonha e sobre o impacto do neoliberalismo e da(s) crise(s) no Serviço Social em Portugal, partindo de uma análise sócio-histórica e crítica.

O Serviço Social é uma profissão com 80 anos de existência em Portugal, com formação superior reconhecida há mais de 50 anos, com grau académico de licenciatura há mais de 25, com cursos de mestrado e doutoramento nas últimas décadas e reconhecido no domínio de investigação científica (FOS) em 2008. Conta com um contingente de 18.771 de diplomados até 2013 (DGES 2015 e Martins e Tomé, 2008) cuja trajetória profissional é marcada pelo trabalho no enfrentamento às expressões da Questão Social.

Vencidas as vicissitudes impostas pela ditadura no pós 25 de Abril de 1974, a profissão expandiu-se a par com os Direitos Humanos e Sociais constitucionalmente consagrados e implementados pelas políticas públicas, envolvendo-se nas lutas sociais e, simultaneamente, organizando-se em prol da construção de um projeto profissional.

O desmantelamento do Estado Social, o Processo de Bolonha e as políticas de austeridade são processos distintos, mas autoimplicados no contexto da crise do capital, promovendo o agravamento das desigualdades sociais, o empobrecimento, a deterioração das condições de vida e de trabalho da população e o aligeiramento e desinvestimento no ensino superior, na investigação nas ciências sociais e na precarização das condições do trabalho docente.

No que respeita ao Serviço Social identificamos um processo de regressividade na formação, o crescimento do desemprego dos diplomados, a desvalorização da profissão e a precarização do trabalho dos assistentes sociais.

Formação em Serviço Social: a construção do conhecimento e o conhecimento útil para o mercado

A formação de Serviço Social foi criada em Portugal nos anos 30 do século XX, em instituições de ensino privado, vinculadas ao Patriarcado de Lisboa, à Diocese do Porto e à Junta da Província da Beira Litoral. Em 1961 torna-se num dos poucos cursos do ensino superior privado, com formação na área das ciências sociais. Nesta década, os Institutos deram início a processos reivindicativos, no sentido de ser atribuído o grau de licenciatura à formação pós graduada, à época os cursos complementares e do ensino público integrar a formação de Serviço Social (Martins, 2011). Em 1971 o Sindicato Nacional dos Profissionais de Serviço Social reitera a formação universitária e reclama que os assistentes sociais já formados tenham acesso à licenciatura (Martins, 2003).

Com o processo de laicização do ensino de serviço social após 1974, os três Institutos reivindicaram a sua integração no ensino universitário público. Por despacho ministerial chegaram a ser criados cursos de bacharelato em Intervenção Social, para suceder aos cursos de Serviço Social, mas foram suspensos. Em 1976, o Estado não integra o curso de Serviço Social nas universidades, mas assegura, até meados de 1980, o seu financiamento garantindo-lhes o funcionamento e a definição de propinas iguais às praticadas no ensino público. Os estudantes passaram a ter igual direito à educação e à ação social dos estudantes universitários. Os Institutos continuaram a funcionar como até aí, ou seja, como estabelecimentos do ensino superior particular (Martins, 2011). A redução do financiamento público obrigou os Institutos a confrontar-se com a necessidade de aumentar o valor das propinas.

Os ventos neoliberais atingiram a formação em Serviço Social, há época, não pela integração no ensino público, mas pelo alargamento do ensino superior privado, então em expansão. Segundo Augusta Negreiros, o “processo de luta pela integração nas universidades desenvolve-se com várias vicissitudes ao longo de 10 anos (1974-1984) sem atingir o objectivo pretendido” (Negreiros, 1999: 14-15).

Os Institutos de Lisboa e Porto constituíram-se como Cooperativas de Ensino Superior Particular (1986) e reorientaram as lutas para a qualificação académica e obtenção do grau de licenciatura, motivados pelos processos que paralelamente foram ocorrendo no mercado de trabalho dos assistentes sociais.

À formação de Serviço Social era atribuído um diploma profissional não conferente de grau académico — então prerrogativa das universidades — que dava acesso à carreira nos serviços públicos e a cargos de chefia e direção. Contudo, em 1979 os assistentes sociais confrontaram-se com a reforma da Administração Pública que criou duas carreiras profissionais: a técnica para os titulares do grau de bacharelato e a técnica superior que exigia o grau de licenciatura. Deste modo, perderam o acesso à carreira técnica superior e a lugares de chefia e direção. Assim, os assistentes sociais mobilizaram-se e organizaram um Grupo Coordenador para reivindicar, para os já formados, a equiparação ao grau de licenciatura para efeitos profissionais. A luta será inglória, não abdicando o Ministério do grau académico para o acesso à carreira técnica superior.

Qualificação, expansão e mercantilização da formação académica de Serviço Social

O reforço do Estado Social com a consolidação dos direitos de cidadania é atravessado pela crise que atinge Portugal em 1977/1979 e em 1981/1984. Todo o processo de luta dos assistentes sociais pela qualificação académica e pela carreira profissional desenrolou-se neste contexto, cujo desfecho só se vislumbra aquando da resposta à crise com o financiamento europeu, proveniente da integração de Portugal na CEE.

A partir de 1985, os Institutos de Serviço Social que implementaram um plano de estudos com cinco anos, desencadearam uma luta pelo reconhecimento do grau de licenciatura, envolvendo as estruturas académicas, as associações de estudantes dos três Institutos e as organizações da categoria profissional: a Associação de Profissionais de Serviço Social e o Sindicato Nacional dos Técnicos de Serviço Social (Negreiros, 1999). O processo durou quatro anos e resultou de uma luta empenhada contra a proposta ministerial de conferir a este plano de estudos o grau de bacharel. A estratégia definida contemplou a qualificação académica dos docentes, tendo o ISSSL contado com a

cooperação científica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), instituição pioneira na criação de cursos de pós-graduação (1972) e doutoramento em Serviço Social (1980) no Brasil.

Esta universidade assinou em 1986 um protocolo com o ISSS de Lisboa que, conforme Rodrigues e Andrade (2009), por um lado reconheceu a formação de base como licenciatura (que aguardava acreditação por parte do Ministério da Educação), por outro, co-responsabilizou-se cientificamente pela sua legitimação e destacou um grupo de professores para o curso de mestrado criado em 1987, no ISSSL. Inscrito na cooperação internacional pelas agências de financiamento à investigação de ambos os países (CNPq e JNICT) o curso foi frequentado por vinte assistentes sociais, três dos quais obtiveram bolsa de estudo pela JNICT.

Ao longo de quinze anos a cooperação internacional com a PUC-SP foi fundamental para o desenvolvimento dos primeiros cursos de mestrado e doutoramento (1987 e 1997). Resultaram deste processo: a qualificação académica de mestres e doutores em Serviço Social, de professores dos Institutos e de assistentes sociais portugueses; a criação de cursos de mestrado e de doutoramento em Serviço Social, reconhecidos pelo Ministério da tutela, respetivamente em 1995 e 2003; a criação do Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social (CPIHTS), em 1993, associação científica de Serviço Social e das Ciências Sociais, credenciado em 1999 pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) como Unidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D) (Martins; Carrara, 2014).

Assim, os anos noventa e a viragem para o século XXI foram prodigiosos tanto na qualificação académica (atribuição dos graus de licenciatura [1989], mestre [1995] e doutoramento [2003]), quanto profissional.

Conquistada a licenciatura é reconhecido o grau para os efeitos correspondentes, aos assistentes sociais anteriormente formados. O plano de estudos tinha então uma duração de cinco anos, com disciplinas da área específica e das áreas das ciências sociais e humanas. Não existindo uma organização formal dos Institutos ou dos seus professores, havia o pressuposto da exigência de uma formação académica sólida, teórica e criticamente. A formação teórico-prática incluía o estágio supervisionado e a investigação em Serviço Social, contemplada na vertente de disciplina, seminário de orientação e de prática de iniciação à investigação (Martins, 2010).

A criação da carreira Técnica Superior de Serviço Social (TSSS) na administração pública, com o requisito do grau académico de licenciatura permitiu o desenvolvimento qualificado da profissão e, consequentemente, a procura de formação pós-graduada em Serviço Social. Três cursos de mestrado em Serviço Social foram criados, todos no ensino universitário privado.

O desenvolvimento da profissão incorpora a investigação, sendo criadas associações e unidades de investigação e desenvolvimento (I&D), publicações periódicas da especialidade e produzido conhecimento socialmente pertinente. É neste contexto que a categoria profissional inicia o debate e a proposta de criação da ordem dos assistentes sociais (OAS) configurando a construção de um projeto profissional, regulador da formação e do exercício da profissão, norteador por valores éticos e políticos de compromisso com a efetividade dos direitos sociais e humanos e a defesa de uma sociedade justa sem discriminação de qualquer natureza.

Contudo, dois processos coexistem com orientações contraditórias, este, que prossegue com a luta pela qualificação académica e profissional e outro, que privilegia as regras do mercado, com prejuízo para o processo da expansão qualificada em curso. Proliferam novos cursos de Serviço Social em Instituições de Ensino Superior (IES). Quase triplica o número de cursos até então existentes no ensino universitário privado e concordatário. Com a criação do mercado educacional nesta área a expansão indiscriminada de cursos e a não existência de *curriculum* ou parâmetros mínimos comuns leva a que nem todas as novas instituições assumam os compromissos em curso: ao nível da qualificação docente em Serviço Social; da formação de base e da criação de estruturas de investigação.

Processo de Bolonha e formação em Serviço Social

Na entrada do século XXI, a União Europeia (UE) confirmou a direção neoliberal da educação superior com a *Estratégia de Lisboa*. Em 2000 estabeleceu a Área Europeia da Investigação e Inovação com o objetivo de apoiar uma economia baseada no conhecimento à escala europeia, sob o signo de uma *Europa do Conhecimento*.

O denominado Processo de Bolonha constituiu assim uma pedra angular desta política desde a Declaração em Bolonha (1999), alicerçada na Declaração da Sorbonne e a “Europa do Saber” (1998). Até 2010

previa a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) para dinamizar a competitividade europeia num sistema globalizado. A educação nesse sentido passou a ser vista como uma via para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento cujas ações, projetos e políticas da educação superior passam a ser dimensionados por interesses políticos e económicos.

A Declaração de Bolonha construiu o caminho e a definição de qual educação e qual formação eram necessárias para o mercado comum europeu e internacional, sob a lógica do capital, culminando em 2009 com a adesão de 46 países signatários e o controlo do mercado de trabalho através da reestruturação da qualificação dos trabalhadores especializados e do ensino superior. “Um novo perfil de trabalhador foi requerido (...). Da empregabilidade associada ao nível de escolaridade passou-se, preferencialmente, ao licenciado moldado sob a aquisição de competências e habilidades para competir no mercado de trabalho da sociedade do conhecimento do século XXI, com redução no tempo da formação da força de trabalho qualificada” (Martins, Carrara & Tomé, 2015).

Neste contexto, a partir de 2000, são criados os primeiros cursos de Serviço Social no ensino público universitário: num Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais, numa Escola de Ciências Humanas e Sociais, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, num Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos. A partir de 2002, no ensino politécnico, inscrevem-se maioritariamente nas Escolas Superiores de Educação. Todos estes cursos desenvolveram-se à margem das lutas da profissão dos anos 1980 e 90. Detinham recursos humanos da área das ciências humanas e sociais disponibilizados por cursos sem procura nem saída profissional (Branco, 2009; Dias, 2006), mas não dispunham de professores qualificados na área específica de Serviço Social, nem de unidades de investigação e desenvolvimento nesta área. Até 2005 mais nove cursos de licenciatura são criados, no ensino público e privado, universitário e politécnico.

Foi definido o tempo necessário para a formação superior com “qualidade” em relação aos espaços da sua utilidade: um primeiro ciclo útil para o mercado de trabalho e um segundo, conducente ao grau de mestre, para aprofundamento dos conhecimentos já obtidos e para especializar para a investigação e para a profissão, segundo o Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de Março.

Com a reforma do sistema de ensino superior em Portugal, as IES de todos os sub-sistemas procederam à reestruturação dos planos de estudo, segundo as novas orientações, submetendo-os à Direção Geral do Ensino Superior (DGES) para serem autorizados a funcionar a partir do ano letivo 2006/2007 e 2007/2008. Dos vinte e dois cursos de licenciatura, quatro de mestrado e três de doutoramento em Serviço Social existentes em novembro de 2006, apenas o primeiro (20) e o segundo ciclo (3) efetuaram o registo de adequação.

A investigação de Telma Duarte evidencia que a adequação ao Processo de Bolonha foi realizada sem regulação (Duarte, 2009). A duração dos ciclos de estudo, a estruturação dos planos, os objetivos e as saídas profissionais foram traçadas por cada instituição com grande autonomia, não existindo um *curriculum*, diretrizes comuns mínimas, nem tendo sido adotadas referências internacionais tais como os “*Global Standards for the Education and training of the social work profession*” (Sewpaul; Jones, 2004).

A autonomia que subjaz a todo este processo na formação em Serviço Social desenvolve-se em contramão com a progressiva perda de autonomia universitária resultante do Processo de Bolonha.

Resulta da adequação ao processo de Bolonha, o primeiro e segundo ciclos de estudos (CE) que perfazem a duração da anterior licenciatura (cinco anos), aligeirando os fundamentos teóricos e críticos da formação e reconfigurando o perfil profissional, norteados pela lógica do mercado.

Serviço Social: área de educação/ formação e domínio científico

A reforma do ensino superior com a Declaração de Bolonha desenvolveu-se orientada por um processo de internacionalização da classificação das áreas de educação e formação, cujo objetivo era estabelecer parâmetros de comparabilidade entre diferentes países através da compilação e avaliação das estatísticas educativas, pautada pela Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE), concebida em 1977, pela UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Portugal adota estas orientações em 2001, com a Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF) aprovada pela Portaria n.º 316/2001, de 2 de abril, obrigando a oferta formativa do país a atualizar os cursos segundo esta classificação, bem como a recolha e tratamento

de dados sobre a formação profissional, nomeadamente no âmbito do Fundo Social Europeu, dos inquéritos e estudos e da identificação da oferta formativa.

Em 2005 a revisão da CNAF dá lugar à Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF — Portaria n.º 256/2005, de 16 de março) e esta é retificada em 2013, com a Declaração de Retificação nº 5-A/ 2013 de 25 de janeiro.

A classificação de 2001 apresentava nove “grandes grupos” e 25 “subgrupos”, sendo a formação de Serviço Social inserida na área de educação e formação *Trabalho Social e Orientação* (identificada como 762), na área de estudo dos Serviços Sociais, do grande grupo da Saúde e Proteção Social, contrariando a conceção e o caminho percorrido pelo Serviço Social na luta pela qualificação académica na área das ciências sociais. A sociologia e ciências sociais excluídas da área 762, sendo classificadas na área das ciências sociais e do comportamento. A adequação da formação de Serviço Social ao processo de Bolonha fica determinada pela CNAEF (2005) e subordinado às áreas anteriormente definidas.

Segundo Rosa e Chitas (2010), desde 2005 que o grande grupo da Saúde e Proteção Social era o segundo da CNAEF com maior número de diplomados por ano, situação que não era alheia ao fenómeno do processo do envelhecimento da população e extensão das funções sociais do Estado, com reflexos no recrutamento de pessoal mais qualificado.

Em 2013 a área do Trabalho Social e Orientação apresentava um total de 184 cursos, com 37 designações, proveniente de cursos de: Aconselhamento e Orientação Profissional, Aconselhamento Familiar e Matrimonial, Apoio a Alcoólicos e a Toxicodependentes, Apoio Social, Maus Tratos, Política Social, Teoria Social Aplicada, Trabalho Social e Serviço Social.

Em 2012/13 diplomaram-se 2154 na área do Trabalho Social e Orientação em cursos: de especialização tecnológica (CET) (84); licenciaturas (1736); mestrados (225); especialização-curso de mestrado (93) especialização pós-licenciatura (15). O único curso de doutoramento — 3º ciclo, com um diplomado era de Serviço Social. (DGEEC, 2015). Neste ano, 47,5% dos diplomados na área de Trabalho Social e Orientação eram de Serviço Social (1014). Provinham: dos CET (62); do 1º ciclo (875); 2º ciclo (46); especialização-curso de mestrado (18); especialização pós-licenciatura (12) e 1 do 3º ciclo (DGEEC, 2015).

A questão da investigação no Serviço Social remete para outros referenciais, nomeadamente, o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008, definido na Estratégia de Lisboa e a Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos (CDCT) — *Fields of Science and Technology (FOS)*.

A Estratégia de Lisboa define como objectivo central da política de Ciência e Tecnologia (C&T) a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação, pelo reforço da cooperação entre o tecido empresarial e as Universidades, os Centros de Investigação e as instituições culturais, aumentando a internacionalização das instituições públicas e privadas de ensino superior, investigação e desenvolvimento, permitindo um aumento sustentado do investimento público e privado em I&D. (Estratégia de Lisboa, 2005, p.20).

A Classificação das Actividades de Investigação e Desenvolvimento por Domínio Científico (186ª Deliberação do CSE, de 28 de março de 2000) é substituída e atualizada em 2007, pela Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos.

No âmbito da OCDE, o Grupo de Peritos Nacionais em Indicadores de Ciência e Tecnologia, aprovou em 2006, a revisão da classificação “*Fields of Science and Technology (FOS)*” no Manual de Frascati, grupo no qual Portugal se fez representar. Esta classificação adoptada pelo Eurostat foi aprovada em D.R. nº 65/2008, de 2 de Abril, II Série e aplicada pelo Serviço de Estatística Nacional (SEN).

Esta classificação vigente em termos comunitários e internacionais é utilizado ainda para efeitos de caracterização dos recursos humanos altamente qualificados no âmbito do Inquérito aos Doutorados (CDH) e dos Doutoramentos realizados e reconhecidos em universidades portuguesas. (Antunes, 2010).

A Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos 2007 é constituída por três níveis hierarquicamente relacionados: 6 grandes áreas (nível 1), 2 subgrandes áreas (nível 2) e 42 áreas (nível 3). No anexo 2. Notas explicativas a grande área das Ciências Sociais (5) integra a área de Sociologia (5.4), com duas sub-áreas: Sociologia, demografia; antropologia; etnologia e Assuntos sociais (estudos sobre: mulheres e género; questões sociais e familiares; serviço social).

A integração do Serviço Social é assim, pela primeira vez, reconhecida no domínio científico em Portugal, na Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos (CDCT) — 2007 (**FOS**). Contudo, a FCT só vem a legitimá-lo como sub-área da Sociologia passados seis anos,

no *Guião para Elaboração e Submissão de Candidaturas ao Concurso de Bolsas Individuais, Bolsas de Doutoramento, de Doutoramento em Empresas e Bolsas de Pós-Doutoramento*, tanto em 2014 como em 2015 (FCT, 2014).

Para a avaliação de Unidades de IC&DT no documento da FCT, *Evaluation Guide. FCT Evaluation of R&D Units 2013*, as Ciências Sociais e Humanidades constituem o domínio que integra a área científica de Sociologia (FCT, 2013). Em 2014, a Sociologia consta como subárea da área científica: Instituições, Valores, Crenças e Comportamento, do domínio das Ciências Sociais e Humanidades.

Neste sentido, surpreendentemente, o Serviço Social enquanto subárea da sociologia fica afastado da política científica da FCT, tanto relativamente à constituição de Unidades de I&D, quanto à apresentação para financiamento de projetos IC&DT (FCT, 2014).

A austeridade na formação em Serviço Social

Com o impacto da crise financeira e económica de 2008 e de 2011, das políticas de austeridade impostas pela Troika (FMI, Comissão Europeia e Banco Central Europeu) e do Processo de Bolonha, assistimos à fragilização: por um lado, das condições de vida da maior parte da população portuguesa atingida pelo desemprego, pela precarização do trabalho e pelo empobrecimento e, por outro lado, à fragilização da formação e do trabalho dos assistentes sociais.

A crise expressa-se na retração da oferta formativa em Serviço Social. Em 2006, eram 22 IES que apresentavam o curso de licenciatura, maioritariamente do ensino superior privado (12) e, igual número (5) no ensino universitário e politécnico público. Em 2015 a oferta no ensino privado reduz-se a metade, incluindo a sua extinção no politécnico. Duas Instituições do Ensino Superior universitário não adequaram a formação ao processo de Bolonha, três não viram a formação de 1º ciclo ser acreditada em 2014 e 2015 pela A3ES (DGES, 2015 e A3ES, 2015) e outra descontinuou o curso. Quanto ao ensino público mantém-se o número de IES, tanto no universitário como no politécnico, não obstante um curso ter sido desativado, compensado pela criação de outro. No decurso deste período as instituições não são exatamente as mesmas, registando-se variações tanto nas privadas como públicas em todos os ciclos de estudo (1º, 2º e 3º). Em 2015 há: 18 cursos de 1º ciclo (10 dos quais do ensino público); 8 do 2º ciclo (4 do ensino público) e 3 do 3º ciclo (1 do ensino público).

No ano letivo 2013/2014 havia um total de 3009 inscritos distribuídos pelo 1º (2799), 2º (172) e 3º (38) ciclos (DGEEC, 2015). Se atendermos aos alunos matriculados pela primeira vez nos anos letivos 2011/12 e 2012/13, após 1 ano, a percentagem dos que permaneciam inscritos no curso em 2014, em IES do ensino superior privado, variava entre um valor mínimo de 58,8% e um máximo de 95,8 % (MEC, 2015). A maior perda de alunos registou-se num curso do ensino universitário (41,2%), seguida de um no politécnico (32%) e só 2 cursos registavam uma perda inferior a 10%. Nas IES públicas não estavam inscritos nos cursos, passado um ano, entre 4,8% e 21,8% dos estudantes. Isto significa que saíram do curso de Serviço Social para se inscreverem noutra curso, num curso de outra IES ou mesmo abandonaram o ensino superior.

Em 2014, de um total de 117 estudantes de Serviço Social que já não se encontravam inscritos em nenhum curso do Ensino Superior no país, 64 abandonaram o ensino público e 53 o privado (MEC, 2015). Comparando as percentagens apresentadas por cada IES, de 2012/13 para 2013/14 verifica-se que o abandono cresceu na maioria dos cursos do ensino superior privado e decresceu no ensino público.

Neste período de crise verifica-se que algumas se confrontaram com a não inscrição de alunos no 1º ano, pela primeira vez, em cursos do 1º, 2º e 3º ciclos. Por seu lado, em 2013, as vagas sobranes nos cursos de 1º ciclo atingiram todos os subsistemas de ensino, incluindo os cursos em regime pós-laboral, ainda que de forma diferenciada.

As políticas de austeridade tem um forte impacto no ensino superior, com o aumento dos custos com a formação, nomeadamente o valor das propinas. O preço do curso da licenciatura varia com a duração do curso e com a natureza pública ou privada das IES. Tendencialmente, a propina anual no politécnico mais baixa é no politécnico público, situando-se entre 900 e 1040 euros; no universitário público são praticados preços entre 975 e 1063 euros. O ensino privado universitário apresenta propinas entre 2916 e 3960 euros. Tendo por referência o salário mínimo nacional de 2015 (505 euros) podemos referir que as propinas por ano, no ensino público, variam entre 1,8 e 2,1 e no ensino privado entre 5,7 e 7,8 salários mínimos.

Paralelamente ao aumento dos custos do ensino, à redução da atribuição de bolsas de estudo, os estudantes são empurrados a abandonar o curso, pelo não pagamento das propinas, a contraírem empréstimos bancários, incluindo os que são bolseiros, ficando alguns endividados.

Entre 1993 e 2003 diplomaram-se, em média, por ano letivo, 433 assistentes sociais, formando-se mais neste período do que nos anteriores 57 anos (4540) (Martins; Tomé, 2008). Entre 2003 e 2013 assinaram-se dois períodos: até 2007 há um crescimento vertiginoso, mais que duplica o número de diplomados. A partir de 2008 regista-se uma baixa de cerca de 30% nos diplomados. Assinale-se que é no ano de 2008 que a redução é abrupta (de 1258 para 895), não obstante o crescimento do número de IES com este ciclo de estudos que passa de 18 para 21.

Quanto aos mestres em Serviço Social, à semelhança do que se regista de um modo geral no ensino superior, o crescimento destes diplomados após a adequação ao Processo de Bolonha, foi significativo. Entre 1997 e 2013, diplomaram-se um total de 408. Até 2011, regista-se uma procura crescente que depois se reduz para valores inferiores aos de 2009. É notória a discrepância entre as centenas de diplomados/ano no 1º ciclo e as escassas dezenas no 2º ciclo (5%).

A qualificação do trabalho profissional dos assistentes sociais: expansão e constrangimentos

Ao crescimento exponencial do contingente profissional associa-se a criação da carreira Técnica Superior de Serviço Social (TSSS) na administração pública (1991), com o requisito do grau académico de licenciatura.

A expansão dos serviços da administração pública e a sua descentralização repercutiram-se no número de funcionários que duplicou entre 1979 e 1999: de 372.086 passaram para 716.418 (Araújo, 2005: 2). O mercado de trabalho dos assistentes sociais ampliou-se por todo o país (continente e ilhas) quer na administração central quer local. É indicador desse desenvolvimento a abertura de concursos públicos e o número de vagas após a criação e regulamentação da carreira de TSSS. Segundo Susana Pires (2009) foram abertos de agosto de 1991 ao final da década, 691 concursos, entre internos e externos, para 1478 vagas, distribuídas pelos Ministérios da Saúde, Trabalho e Solidariedade, Justiça, Educação, Planeamento e Administração Interna, Agricultura, Defesa Nacional, Finanças, Obras Públicas, Transportes e Comunicações e no âmbito da Administração Pública Local para Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia. Se 633 vagas eram para TSSS de 2ª classe, em início de carreira, 403 destinavam-se a TSSS assessores e a cargos de

chefia e direção (Pires: 2009). Neste processo, a intervenção profissional qualificou-se ao ir para além da execução de medidas de políticas social. Abriu-se à investigação, à concepção e elaboração de projetos, à participação na gestão e avaliação de serviços e políticas públicas e aos cargos de coordenação de equipas, chefia e direção.

O impacto do neoliberalismo e do regime de acumulação flexível a partir de meados da década de 80 e anos 90, paradoxalmente, fez o Estado recuar na sua ação de provisão de serviços, desenvolvendo programas em detrimento de políticas públicas de cariz universal, que se tornaram parcelares e focalizadas, alicerçadas em parcerias público-privadas.

Se uma parte do contingente dos diplomados em Serviço Social é absorvida pelos serviços públicos, outra parte será captada pelo setor “privado não lucrativo”, como diretores técnicos ou profissionais das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Entre 1998 e 2007 o número de equipamentos sociais, de natureza lucrativa e sem fins lucrativos, em funcionamento no continente aumentou 40,4%. Dos mais de 2100 equipamentos, 86,8% são do setor privado sem fins lucrativos (Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, Carta Social: 2007) traduzindo-se em espaços sócio-ocupacionais ocupados por assistentes sociais.

Entretanto, o desemprego começou também a atingir os licenciados em Serviço Social, ficando alguns na expectativa de encontrarem trabalho. A criação de empregos no setor privado não acompanhou o ritmo de crescimento dos diplomados e a perda crescente de emprego na Administração Pública. De 2005 para 2006 regista-se uma redução de 71 mil empregos para quadros superiores e dirigentes da Administração Pública e empresas (INE, 2007).

A investigação de Tânia António relativa ao mercado e condições de trabalho dos assistentes sociais que em 2007 exerciam a profissão no concelho de Tomar da região centro do país, dá conta que o tempo de espera entre a obtenção do diploma e a entrada no mercado de trabalho vinha a alargar-se, não ultrapassando, na maioria dos casos, os doze meses. Os assistentes sociais encontravam-se no setor público e privado (lucrativo e não lucrativo), sendo ainda o Estado o maior empregador, com tendência a ser ultrapassado pelo setor privado (António, 2009).

Neste concelho prevalecia o contrato de trabalho sem termo. Na Administração Pública os assistentes sociais auferiam melhores salários, mais dias de férias e o horário de trabalho era mais reduzido do que

no setor privado (António, 2009). No setor privado lucrativo as condições eram mais precárias. As garantias no trabalho eram reduzidas ou mesmo suprimidas, a flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho manifestavam-se nos contratos precários, na polivalência exigida, nos horários que incluíam o trabalho ao fim de semana e feriados, folgas rotativas e horas suplementares não pagas, baixa de salários e perda de outros direitos (António, 2009). Registava-se ainda o pluri-emprego em complemento aos baixos salários, atividades do âmbito do auto-emprego, do empreendedorismo ou atividades empresariais.

Se uma parte significativa dos assistentes sociais com emprego usufruía de alguma estabilidade, os recém-licenciados à procura do primeiro emprego confrontavam-se com o não emprego ou a precarização do trabalho profissional, procurando a sobrevivência noutros trabalhos, emigrando ou fazendo outras formações.

Políticas de austeridade e retração no mercado de trabalho

A situação do desemprego agravou-se nos países que, desde meados dos anos 1970, viram agudizar a crise na sua feição estrutural. Em 2013, o número de desempregados no mundo, segundo o relatório da organização internacional do trabalho — OIT *global employment trends 2014: risk of a jobless recovery?*, aumentou 5 milhões, superando os 202 milhões de pessoas. Nesse ano, 23 milhões de trabalhadores abandonaram o mercado e estima-se que até 2018, o número de pessoas à procura de trabalho aumentará em mais de 13 milhões. Outra tendência identificada no relatório é a grande lacuna de emprego para os jovens adultos com idades entre 25-34 anos. Em países como Grécia, Irlanda, Portugal e Itália as perdas de emprego foram mais pronunciadas nesta faixa etária.

Neste cenário sombrio, ao lado do desemprego, o trabalho flexível e o trabalho precário foram impostos e considerados, na atualidade, como tendências universais “cuja emergência se relaciona com a reestruturação produtiva, e pelas atuais características da acumulação capitalista em tempos de mundialização financeira, *custoprazismo* dos lucros do Estado neoliberal e crise do movimento sindical” (MOTA, 2013, p. 47).

A precarização e a insegurança avançam por toda a parte do mundo do trabalho, como consta em *Il Manifesto*, 13/2/1998, citado por Mészáros (2013. p. 37) “o trabalho sem garantias e mal pago está se

alastrando como uma mancha de óleo, ao passo que mesmo o trabalho mais estável está sofrendo uma pressão em direção à intensificação sem precedentes à plena disponibilidade para uma submissão aos mais diversificados horários de trabalho”.

Em Portugal, em 2009 o desemprego cresceu em todas as categorias profissionais. Para os quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas, o crescimento foi de 31,2% (ISCTE-CIES: 2010). Em março de 2014, a Europa regista altas taxas de desemprego (11,8%) e Portugal 15,2%, sendo que 35,4% são jovens com menos de 25 anos (135 mil) (EUROSTAT, 2014).

No ano seguinte, no bojo de uma crise política e financeira interna, Portugal acaba por se submeter aos imperativos das agências de financiamento externa — intensificando as medidas de austeridade como: cortes nos vencimentos e pensões, redução do número de dirigentes e funcionários públicos, corte nos subsídios de doença e desemprego, aumento dos impostos, aumento e intensificação da jornada de trabalho, corte no financiamento da saúde e no setor de medicamento, aumento dos preços dos serviços de abastecimento de energia e gás, corte orçamentais em todos os níveis de ensino (básico, secundário e superior), encerramento de serviços públicos da justiça, saúde, educação, medidas essas que consolidaram os processos de privatização com o agravamento do desemprego e do empobrecimento da população portuguesa.

De acordo com o Observatório das Desigualdades (2014) e a partir dos registros do INE, 2013 é o ano com menor número de população empregada (4514 milhares) e o o maior número de desempregados (876 milhares). Em dezembro, 146,5 mil **licenciados encontravam-se** desempregados, e mais de metade já eram de longa duração, isto é, desempregados há mais de 1 ano.

Como diz Pochmann, o desemprego transformou-se num fenómeno complexo e heterogêneo pois atinge de forma generalizada praticamente todos os segmentos sociais, inclusive camadas de maior escolaridade, profissionais com experiências em níveis hierárquicos superiores e em altos escalões de remuneração" (2013, p. 62).

Os estágios profissionais têm vindo a ganhar uma expressão crescente enquanto resposta ao desemprego. Criados em 1997, foram vistos como mecanismos que beneficiavam os jovens licenciados no mercado de trabalho. Segundo o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), entre 2001 e 2011 abarcaram 255 mil pessoas, das

quais 10% a 30% tiveram mais probabilidades de conseguir um emprego (Campos, 2014). Com a Portaria n.º 92/2011, o estagiário foi equiparado a um trabalhador por conta de outrem, com uma bolsa mensal de estágio sujeita a taxa de Imposto sobre Rendimentos Singulares (IRS) e a descontos para a Segurança Social. A comparticipação do IEFP no valor da bolsa varia em função da natureza jurídica e da dimensão das entidades, sendo o valor para licenciados, mestres e doutores de 691.71 euros (Oliveira, 2012). A partir de 2013 os estágios emprego foram concebidos como “uma forma de transição para a vida ativa que não deve consistir na ocupação de um posto de trabalho” (Portaria n.º 204-B/2013). Segundo Campos (2014) o estágio profissional (ou estágio emprego), não é mais do que “uma oportunidade para o vazio”, uma precariedade permanente, a que está subjacente a “quimera do emprego, que arremessa no futuro a promessa de um contrato com direitos”, inserindo-se na “lógica de uma valorização desqualificadora, na qual o acesso ao emprego se faz por uma antecâmara de concorrência e precariedade” (Martins, Tomé, Carrara, 2015, p. 100 e 101).

Austeridade, desemprego e precarização do trabalho profissional

Mantendo a tendência do desemprego dos licenciados no país, os assistentes sociais registaram crescentes taxas de desemprego. Entre 1984 e 2013 formaram-se 13.721. Destes, 1361, cerca de 10% dos diplomados, estavam à procura do primeiro ou de novo emprego, segundo os registos do IEFP em 2014. Entre 2011 e 2013 licenciaram-se 2225 e encontravam-se registados 605 como desempregados, em junho de 2014, no IEFP. Em média por ano, dos 742 diplomados, 200 estavam desempregados, sendo 53% desempregados de longa duração (DGEEC, 2015).

Dos 153 mestres em Serviço Social formados entre 2011 e 2013, 16 (cerca de 10%), encontravam-se desempregados. O curso de mestrado não sendo garantia para o emprego, constituiu-se ainda assim como um patamar de formação mais qualificada, atenuando as desigualdades e as fragilidades geradas pela formação de licenciaturas após Bolonha. Ilustrando, veja-se como exemplo a notícia do DN de 29 maio, sobre a recente abertura de concurso para Técnicos Superiores para a Assembleia da República que exclui candidatos licenciados após o Processo de Bolonha, exigindo licenciatura pré Bolonha ou o 2º ciclo (pós Bolonha).

Na última década tem havido um registo crescente de assistentes sociais no IIEFP à procura de emprego. A obrigatoriedade de frequentar as ações de formação impostas por este organismo impede o acesso cursos de pós graduação e mestrados, contrariamente ao que ocorre noutros serviços europeus similares como referido por uma assistente social portuguesa, emigrada na Dinamarca (Martins, Tomé, Carrara, 2015, p. 118, 119). Isto significa que o IIEFP não valoriza a formação pós-graduada, reduzindo oportunidades, a exemplo do atrás mencionado.

Relativamente ao mercado e às condições de trabalho dos assistentes sociais, há a assinalar que, com a reforma da Administração Pública (2008) e consequente extinção da carreira TSSS, os assistentes sociais foram integrados na carreira técnica superior. A partir de 2010 foram suspensos os concursos públicos, congelada a abertura de novos concursos e a progressão na carreira.

As políticas de austeridade e a formação de um exército assistencial de reserva (Iamamoto: 2008) fragilizaram os contratos e as condições de trabalho, reduziram os salários, aumentaram o horário de trabalho (40 horas) e diminuíram os direitos de trabalho e os direitos sociais, de uma forma geral.

A desvalorização salarial dos assistentes sociais ocorre tanto nos serviços da Administração Pública como nas IPSS. Segundo a Portaria n.º 30-A/2008 de 10 de janeiro para a carreira do regime geral da Administração Central e Local, estão definidas as categorias de estagiário, técnico superior de 2º, de 1ª classe, principal e assessor, com salários cujos valores variavam entre 1070,89 e 2368,63 euros. A partir de 2009, a tabela remuneratória única aponta o valor mínimo de 995,51 euros para o técnico superior. Relativamente à remuneração dos assistentes sociais nas IPSS e de acordo com o Boletim do Trabalho e Emprego de 2012, os salários definidos pelo contrato coletivo estabelecido entre a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) e a Federação Nacional de Educação (FNE) e outros, desde 2010 variavam entre os 1015 e 917 euros, respetivamente para assistente social de 1ª classe e de 3ª classe.

Acresce ainda, que com o encerramento e a privatização de serviços públicos aumentou o trabalho de voluntariado e os estágios profissionais, desencadeando um processo de desprofissionalização. A precariedade, a flexibilização do trabalho, os baixos salários, a emigração no enfrentamento ao desemprego fazem parte da realidade socioprofissional dos assistentes sociais portugueses (Martins, Carrara & Tomé, 2015).

Nota conclusiva

Os assistentes sociais não ficaram incólumes aos impactos da crise do capital: seja com o desmonte do Estado Social, a redução e focalização das políticas públicas e a redefinição do acesso aos direitos sociais, seja com a extinção de postos de emprego e aumento do desemprego. Com o Processo de Bolonha e a austeridade a construção do projeto profissional é abruptamente interrompida. A não regulamentação da profissão constitui-se em mais um elemento que fragiliza a condição da formação, do trabalho e da organização dos assistentes sociais portugueses. O Estado neoliberal faz o Serviço Social refém da política do assistencialismo, da perda generalizada dos direitos sociais inviabilizando até à data, a organização coletiva enquanto categoria profissional (veja-se a recente proposta de lei n.º 896/12 da criação da Ordem dos Assistentes Sociais, apresentada à Assembleia da República em 25 de junho de 2015). Os desafios para os assistentes sociais residem, assim, na luta por uma política de ensino superior de qualidade, pela organização coletiva da categoria, ao nível profissional, académico e científico, e pelo fortalecimento de estratégias coletivas contra a austeridade e de resistência e luta em prol de uma sociedade alternativa.

Referências bibliográficas

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), *Resultados dos processos de acreditação — acreditação de ciclos de estudo*. Em <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guiões-e-procedimentos/avaliacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>, acedido em 8/7/2014.
- António, T (2009), *Mercado e Condições de Trabalho dos Assistentes Sociais no Concelho de Tomar*, Dissertação de mestrado em Serviço Social apresentada no Instituto Superior Miguel Torga, 2009, Disponível em: <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/198>, acedido em 09/2/2014.
- Antunes, S. (2010), “Conservação e restauro: sector da actividade económica versus domínio científico-tecnológico — uma realidade, uma ficção ou uma utopia?”, *Ge-Conservación/Conservação*, nº 1, pp. 37-57. Em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=pt-PT&q=cache:GAN3QBbncekJ:http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3626331.pdf%2BDGES+fosc+frascati&gbv=2&&ct=clnk>, Acedido em 8/7/2014.
- Araújo, J. F. (2005), “A reforma administrativa em Portugal: em busca de um novo paradigma”. Em: neapp.eeg.uminho.pt/.../visitante_download_ficheiro.php5?...reforma+...., acedido em 8/7/2014.

- Branco, A. (2009), *O processo de institucionalização do curso de Serviço Social na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria*, Coimbra: Dissertação de Mestrado em Serviço Social apresentada no Instituto Superior Miguel Torga.
- Campos, A. (2012), “Estágio: oportunidade ou precariedade permanente?” Disponível em: <http://inflexaoblog.blogspot.pt/search/label/Adriano%20Campos>, acedido em 23/3/2014., *Boletim do Trabalho e Emprego*, nº 6, 15/2/2012
- Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos, 2007 (FOS), em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=26&fileName=Classificacao_FOS_VersaoPortuguesa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=26&fileName=Classificacao_FOS_VersaoPortuguesa.pdf), acedido em 4/5/2014
- MEC (2015), *Dados e Estatísticas de Cursos Superiores*, em: <http://infocursos.mec.pt/DGEEC>, (2015), *Diplomados em Estabelecimentos de Ensino Superior — 2012/13*.
- DGEEC (2015), *Caracterização dos Desempregados Registados com Habilitação Superior — junho de 2014*.
- DGES (2014), *Ensino Superior: situação em 2012/2013 dos inscritos pela primeira vez em 2011/12. Dados estatísticos*, em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=484&fileName=SituacaoApos1Ano.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=484&fileName=SituacaoApos1Ano.pdf), acedido em 29/3/2015.
- DGES (2015), *Ciclos Autorizados*. Em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/CiclosAutorizados/>, acedido em 29/3/2015.
- Dias, M. de F. (2006), *Formação Acadêmica de Assistentes Sociais. Singularidade Açoriana*, Lisboa, Tese de Mestrado em Serviço Social apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.
- DN, “Parlamento recusa licenciados de Bolonha”, 29 de maio 2015, em http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=4595656, acedido em 29/6/2015.
- Duarte, T. (2009), *Formação de 1º Ciclo em Serviço Social após adequação ao Processo de Bolonha em Portugal*. Coimbra, Dissertação de Mestrado em Serviço Social apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga.
- Estratégia de Lisboa (2005), *Estratégia de Lisboa — Portugal de Novo — Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008*, em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/620/PNACE20052008.pdf>, acedido em 4/5/2014
- EUROSTAT (2014), em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ity_public/3-02052014-ap/en/3-02052014-ap-en.pdf, acedido em 4/5/2014.
- FCT (2013), *Evaluation Guide. FCT Evaluation of R&D Units 2013*, em: http://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/docs/GuiaoAvaliacao_AvaliacaoUnidades2013.pdf, acedido em 13/3/2015.
- FCT (2014), *Guião para Elaboração e Submissão de Candidaturas ao Concurso de Bolsas Individuais 2014. Bolsas de Doutoramento, de Doutoramento em Empresas e Bolsas de Pós-Doutoramento*, em: [Http://www.fct.pt/apoios/bolsas/concursos/docs/BolsasGuiaoCandidatura2014.pdf](http://www.fct.pt/apoios/bolsas/concursos/docs/BolsasGuiaoCandidatura2014.pdf), acedido em 13/3/2015

- FCT (2014), *Guião para Elaboração e submissão de projetos de IC&DT*, 2014, em: http://www.fct.pt/apoios/projectos/concursos/2014/docs/Guiao_Candidatura_C2014_PT.pdf
- FIAS Europa, disponível em: http://ec.europa.eu/internal_market/consultations/2011/professional_qualifications_directive/professional-organisations/ifsw_en.pdf, acessado em 10/4/2014.
- Howat, C., Ulicna, D., Harris, P. (2011), *Final Report: Study evaluating the Professional Qualifications Directive against recent educational reforms in EU Member States (Revised)*, London, GHK.
- Iamamoto, M (2008), Mundialização do capital, “questão social” e Serviço social no Brasil. Em Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro *Em Pauta*, n.º 21, pp. 117-139.
- INE, *Estatísticas Demográficas 2012*. Disponível em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=151772777&PUBLICACOESmodo=2, acessado em 04/2/2014.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2007), *Estatísticas de Emprego*, 4º trimestre de 2007.
- ISCTE-CIES (2010), Observatório das Desigualdades, 20 de janeiro.
- Magalhães, A (2004), *A identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Martins, A. (2003), “Investigação em Serviço Social: perspectivas actuais”, em Henríquez, B. A, Farinha, M.A. (Org.) *Serviço Social: Unidade na Diversidade. Encontro com a Identidade Profissional — I Congresso Nacional de Serviço Social*. Lisboa: Associação dos Profissionais de Serviço Social, pp. 50-61.
- Martins, A. (2008), “Investigação em Serviço Social no Portugal contemporâneo: paradoxos e desafios”, *Locus Soci@l*. Revista de Serviço Social, Política Social & Sociedade, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia, da UCP, nº 1. 2008, pp. 32-47.
- Martins, A. (2010), *Trajectória, Desenvolvimento e Desafios Contemporâneos ao Serviço Social em Portugal*, Comunicação no Colóquio Internacional — *Desafios do Serviço Social: políticas, intervenções e luta contra a pobreza e a exclusão*, Universidade dos Açores, Novembro.
- Martins, A. (2010), “Formação e Mercado de Trabalho em Serviço Social, nos últimos 20 anos em Portugal”, Conferência ao *II Congresso Nacional de Serviço Social*, APSS, Almada.
- Martins, A (2011), “70 anos de formação em Serviço Social em tempos de ditadura e democracia: da Escola Normal Social ao Instituto Superior Miguel Torga”, em *Temporalis*, Brasília, ano IX, n.º 18 jul/dez pp. 87-213.
- Martins, A.; Tomé, R. (2008), “Formação Contemporânea do Serviço Social em Portugal”, *Em Pauta*, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nº 21, pp. 153-169.

- Martins, A.; Tomé, M. R.; Carrara, V. (2015), "A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e austeridade". *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 121, pp. 95-124, jan./mar.
- Martins, A.; Carrara, V. (2014), "Serviço Social português e brasileiro em diálogo: internacionalização da formação profissional", *Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 33, v. 12, pp. 205-227. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Mészáros, István, "Desemprego e Precarização: um grande desafio para a esquerda", Antunes, Ricardo (org.), *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo, Boitempo, 3ª reimpressão, pp.27-44.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2007), *Carta Social*, Lisboa.
- Mota, Ana Elizabete (2013), "Trabalho Precário na Indústria de Confecções: apontamentos sobre a realidade brasileira e a portuguesa", in *Revista Em Pauta*. Rio de Janeiro, UERJ, 1ªS.
- Negreiros, M. A. (1999), "Qualificação académica e profissionalização do serviço social — o caso português", em Negreiros, M. A.; Martins, A.; Henríquez, A.; Figueira, M. D. *Serviço Social, Profissão e Identidade, que Trajetória?* Lisboa/São Paulo, Edição de autores, Veras Editora, pp. 13-44.
- Observatório das Desigualdades (2014), *A evolução do desemprego em Portugal. Taxa de desemprego em 2013 é a mais alta da última década*, em: <http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/03/17/a-evolucao-do-desemprego-em-portugal-taxa-de-desemprego-em-2013-e-a-mais-alta-da-ultima-decada/> Acesso em 05/4/2014.
- OCDE (2007), *Manual de Frascati. Proposta de práticas exemplares para inquérios sobre investigação e desenvolvimento experimental*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, Lda.
- OIT, *Global employment trends 2014: risk of a jobless recovery?*, disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/-/publ/documents/publication/wcms_233953.pdf, acedido em 25/02/2104.
- Pires, S. M. (2009), *Mercado de trabalho em Serviço Social no setor público em Portugal nos anos 90. Análise a partir da abertura de concursos públicos*, Dissertação de mestrado em Serviço Social apresentada no ISMT.
- Pochmann, M. (2013), "Desemprego do Brasil", Antunes, Ricardo (org.), *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*, São Paulo, Boitempo, 3ª reimpressão. pp.59-73.
- Portal do Direito do Trabalho (2014), "Licenciados sem trabalho há mais de um ano crescem até 81 mil", em <http://www.portal-direito-do-trabalho.pt/33/licenciados-sem-trabalho-ha-mais-de-um-ano-crescem-ate-81-mil-uniqueidjxns7lb4pu0rsydwduutkd6ptcozc2j/?query=licenciados+sem+trabalho+a+mais+de&serp=1>
- Portugal, Portal Direito do Trabalho (2014), disponível em: <http://www.portal-direito-do-trabalho.pt/33/licenciados-sem-trabalho-ha-mais-de-um-ano-crescem-ate-81-mil-uniqueidjXNs7lB4Pu0RsYdWdUuUTkD6PtcoZC2j/?query=licenciados+sem+trabalho+a+mais+de&serp=1>, acesso em 23 de mar de 2014.

- Rodrigues, F., Andrade, M. (2009), “Intercâmbio e produção de conhecimentos. Brasil e Portugal ... em tempos de viragem”, in *Serviço Social e Sociedade* n.º 100 Out/Dez, São Paulo, pp. 749-771.
- Rosa, M; Chitas, P (2010), *Portugal: os Números*, Lisboa, Editora Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sewpaul, V.; Jones, D (2004), *Global Standards for the Education and training of the social work profession*, Austrália, IASSW, IFSW.
- UNESCO (2006), Classificação Internacional Tipo da Educação. CITE. (Reedição), UNESCO-UIS. Em http://www.dgeec.mec.pt/np4/{%clientServletPath}/?newsId=26&fileName=ISCED97_pt.pdf, acedido em 30/5/2015.

Capítulo 19

Nuevos desafíos para la consolidación de un marco universitario en el sistema español

La formación en trabajo social tras la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado en 2010 por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio — nuevas ordenanzas universitarias

*Marinêz de Oliveira Xavier*¹

Universidad de las Islas Baleares

Fernanda Caro Blanco

Universidad de las Islas Baleares

María Antonia Carbonero Gamundí

Universidad de las Islas Baleares

Ideas introductorias

Antes de abordar el tema específico, es importante contextualizar la actual realidad del Trabajo Social y, consecuentemente, el proceso de formación que se ha ido dando con respecto a esta disciplina, lo cual requiere un análisis del desarrollo de esta actividad en país los últimos años. Además, es importante destacar que el Trabajo Social en España se encuentra en un punto de inflexión debido a la actual situación de crisis.

Esta situación lleva a la intervención profesional a una participación activa que precisa, ahora más que nunca, impulsar los cambios

1 Marinêz de Oliveira Xavier: Universidad de las Islas Baleares — Doctora en Derecho, Licenciada en derecho y en Trabajo Social — Investigadora del grupo Desigualdad, Género e Políticas Públicas — Universidad de las Islas Baleares. Profesora universitaria desde el año de 1999 desarrollando actividades docentes y de investigación en Brasil, Portugal y España. Fernanda Caro Blanco — Universidad de las Islas Baleares, Diplomada en Trabajo Social y Master Universitario en Cognición y Evolución humana — se desarrolla, docente e investigadora y en el marco del Trabajo Social y los Servicios Sociales desde el año 2003. María Antonia Carbonero Gamundí — Universidad de las Islas Baleares, doctora en Geografía por la Universidad Autónoma de Barcelona y en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Nacional de Educación (1996). Es profesora titular en la Universidad de las Islas Baleares. Dirige el Observatorio Social de las Islas Baleares en la Universidad de las Islas Baleares.

sociales para evitar el retroceso en el campo del trabajo social tanto desde el punto de vista académico como profesional.

Podemos enfatizar el especial significado de las reivindicaciones de los derechos de la ciudadanía y en la lucha por las libertades democráticas surgidas en estos últimos años, que poco a poco evidencian los cambios producidos en el contexto político español.

Resultan de vital importancia el papel que los movimientos sociales pueden jugar en el futuro de la profesión, siendo también notorio el esfuerzo de los y las profesionales por implementar acciones dirigidas al trabajo social comunitario, a la vez que a impulsar cambios en las estructuras de los servicios sociales que puedan obstaculizar el desarrollo de los derechos sociales y de la sociedad.

Así, el presente texto procura, de forma breve, realizar dar a conocer algunas peculiaridades en relación a la formación y profesionalización del trabajo social, enfatizando en los procesos de lucha de los servicios sociales y las y los profesionales del trabajo social, por hacer visible su rechazo hacia el desmantelamiento del Estado de Bienestar Social, así como de la red de protección social, que se ha ido construyendo a partir de la transición democrática, iniciada a mediados de la década de los setenta del pasado siglo XX. Cabe decir, que estos movimientos de defensa de las redes institucionales de protección social ha contado con la alianza de movimientos sociales, plataformas y diversas organizaciones ciudadanas.

cuya construcción le costó décadas a la sociedad española. Esta lucha se da a través de la unión de fuerzas a los movimientos sociales, plataformas y otras alianzas para la ciudadanía.

Breve historia y contexto nacional e internacional

La década de los setenta puede ser considerada un importante punto de partida para el Trabajo Social en España, tanto desde un punto de vista académico como profesional. Cabe recordar que la primera escuela de Trabajo Social española, entonces denominada de Asistencia Social, fue creado en 1932 en Barcelona y la segunda en Madrid en 1967.

Fue tan solo en la década de los setenta, precisamente con la aprobación del ministerial de reglamentación de las escuelas de formación de asistentes sociales en 1964 y posteriormente a la aprobación del Plan de Estudios de Enseñanza de los Asistentes Sociales, cuando empiezan

a crearse las demás escuelas que posteriormente dieron lugar a la creación de Escuelas de Trabajo Social en el resto del país² (Domènech Rosa, 2013).

En las últimas cinco décadas fueron muchas las conquistas y cambios en los que merecería la pena profundizar, pero que aquí resaltaremos brevemente: la lucha por las libertades democráticas y su restablecimiento, el retorno de los ayuntamientos democráticos, la creación de áreas de servicios sociales con sus organigramas, la aprobación de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía, la aprobación de las leyes de servicios sociales, de la infancia, de dependencia y otras.

Refiriéndonos al contexto internacional, y en especial referencia al ámbito de los organismos de carácter profesional, actualmente las organizaciones colegiadas forman parte de la Organización Mundial del Trabajo Social FITS.³ En España, los colegios profesionales de trabajadores sociales tienen ámbito autonómico y se aglutinan alrededor del Consejo General de Trabajo Social. Uno de los hitos más significativos de la tarea de estos organismos es la elaboración de la “Agenda global de trabajo social y desarrollo social” que tuvo inicio en 2010 durante la conferencia mundial en Hong Kong, que se evidenció como un movimiento mundial para afrontar los objetivos más importantes para la profesión entre los años 2010 y 2020.

España es uno de los tres países miembros de la comisión permanente de la federación europea, que tiene como una de las principales acciones la “Carta de Derechos para los trabajadores sociales”.⁴ Esta carta tiene cierto carácter innovador dado que plantea responsabilidades profesionales en el ejercicio de la profesión, incluyendo medidas contra el abuso a la infancia, y la atención a adultos en situación de vulnerabilidad. Resume también el apoyo que los trabajadores y trabajadoras sociales necesitan, destacando la garantía de seguridad para una buena actuación que permita presentar resultados eficaces como fruto del proceso de intervención.

2 Domènech Rosa (2013). Vivencias sociopolíticas y trabajo social. Editorial: Impuls a l'Acció Social. Barcelona, pp. 10.

3 Federación Internacional del Trabajo Social, <http://www.ifsw.org/>

4 Charter of Rights for Social Workers. International Federation of Social Workers (IFSW Europe) www.ifsw.org/f388000106.html

El contexto europeo demuestra el especial interés de la profesión para alcanzar una actuación más ética, un trabajo de calidad que respete las recomendaciones en cuanto a carga de trabajo, el manejo de casos, el continuo desarrollo y la preparación profesional con la promoción de entornos laborales propios de un buen aprendizaje⁵ (Stevens, 2008).

Es tras el Tratado de Lisboa en 2007, cuando se incorpora la carta de los derechos sociales y los derechos fundamentales de la ciudadanía de la Unión Europea, reconociendo el valor jurídico de éste documento en la Unión Europea. No obstante, podemos observar que los nuevos contextos para el ejercicio de la profesión de los trabajadores sociales se ven perjudicados por la crisis económica mundial y sus consecuencias para el estado de bienestar, a través de las políticas sociales que se han ido aprobando, por la Planes Nacionales de Reforma, no sólo de España, sino en los distintos países europeos, principalmente en los de la Europa del Sur.

En España la fuerte crisis sufrida en los últimos años, evidencia el riesgo de aumento de la pobreza y la exclusión social que afecta a las clases trabajadoras y clases medias de manera significativa.

En 2007, el 50% de las familias españolas ya se veían afectadas por algún indicador de privación o vulnerabilidad: inexistencia de ayudas sociales, condiciones laborales precarias, o el fuerte ascenso en el coste las viviendas, hasta el punto de volverse la situación insostenible para muchas familias, que se veía abocadas hacia la precariedad social.

En la medida en que se prolonga la crisis, se van incrementando los recortes en los sistemas de protección social y se da una disminución de las redes de apoyo a las personas en situación de exclusión. En el inicio de la crisis había un 19% de índice de pobreza y exclusión, índice que se ha visto incrementado en un uno por ciento al año, llegando en el año 2010 a alcanzarse un nivel histórico de 11,7 millones de españoles en riesgo de exclusión.⁶

Conviene resaltar que la red de atención pública en España reúne unas características especiales, principalmente en el ámbito de

5 Stevens, M (2008). La gestión de la carga de trabajo en los servicios de trabajo social: ¿qué, por qué y cómo? *Práctica*, 20(4) pp.207-21.

6 Informe(2012). "Nuevas Propuestas para nuevos tempos". Documento EAPN "Versión 05/03/2012, Informe FOESSA "Análisis y perspectivas.

los Servicios sociales, ya que, a partir de la creación de las distintas Comunidades Autónomas, se puede decir que no con un único Sistema Público de Servicios Sociales (SPSS) sino con 17 sistemas de servicios sociales⁷ y 17 sistemas de renta mínima de inserción, definidos por cada uno de los gobiernos autonómicos. Esta división política, administrativa y social compleja, sitúa a España en una posición muy diferenciada respecto a los demás países europeos.

Las escasas redes de protección social, así como la escasez en la contratación de profesionales del trabajo social, dificultan un eficaz acompañamiento de los itinerarios de intervención social. Observamos así, que los Trabajadores sociales en España necesitan y luchan por las políticas más activas. En este momento de incertidumbre, de consecuencias devastadoras provocadas por la crisis y ante la aparición de nuevos movimientos sociales, el trabajador social español pasan por un momento de reestructuración de sus valores, y a partir de las contradicciones vividas, buscan nuevas formas de gestión que promuevan el apoyo y la capacitación para el alcance de nuevas potencialidades.

Paradójicamente, podemos observar cómo surgen, a consecuencia de este sistema en crisis, algunas tendencias que apuestan por la idea de la “contraprestación” en los servicios sociales, que en cierto modo contradice los avances que, en otros sistemas, se han ido dando respecto a la defensa de los derechos de ciudadanía. Observamos el riesgo de profundización en la fragmentación social, a partir de la aparición o creación de un grupo de ciudadanos para los que se les reconocen los derechos subjetivos de protección social, fundamentados en una lógica de mercado, para los que se considera la inserción laboral como factor determinante de gran parte de las prestaciones sociales. Por otro lado, detectamos otro grupo de ciudadanos con una mayor situación de precarización de las condiciones laborales, que son tratados de manera desigual, y sobre los que impacta aún con más fuerza la destrucción de los sistemas de protección o el aumento de las incertidumbres sociales⁸ (Castel, 2010).

7 El país está compuesto por 17 comunidades autónomas, con varias y diferentes autonomías para gestionar las prestaciones económicas.

8 Castel, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

Ante la nueva problemática y los nuevos desafíos, el Consejo General de Trabajo Social, asume un compromiso que va más allá del ámbito profesional, y que incluye el dar apoyo y reforzar las acciones a favor de la defensa de los derechos sociales y de la ciudadanía social. En el año 2010 se posiciona de forma comprometida con las políticas sociales de acuerdo con los principios de la Agenda Global de trabajo social y desarrollo, adhiriéndose a una de las principales líneas de la federación internacional de trabajadores sociales, que motiva a las organizaciones miembros para establecer alianzas respecto al refuerzo de los compromisos sociales a través del trabajo conjunto.

A partir de este momento, se observan nuevas líneas de acción que engloban diferentes instituciones como entidades sociales, sindicatos, organizaciones del tercer sector, universidades, colegios profesionales, etc., en el intento de alcanzar un mayor reconocimiento de los derechos sociales subjetivos a la ciudadanía en su conjunto, además reforzar y proporcionar respuestas eficaces en las prácticas profesionales, que precisan del desarrollo de los servicios sociales.

La formación en trabajo social antes y después del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre

Hasta el año 2008, y después de sucesivas reconversiones de las antiguas escuelas de Asistentes Sociales creadas en la década de los 60, la carrera de trabajo social se realizaba en España durante un periodo de tres años, tras los cuales se obtenía un título de Diplomado-a en Trabajo Social.

Con la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establece una ordenación de la enseñanza universitarias oficiales, con la consecuente implantación del Grado de Trabajo Social en España a partir del año 2008.

Paralelamente a este proceso, se da también la implantación de algunos cursos de adaptación al diploma de graduado para aquellos que desean completar la carga necesaria. Cabe resaltar que el respectivo Real Decreto, mantiene todos los efectos académicos para aquellos profesionales que adquirieron el diploma en una fecha anterior. Los trabajadores y trabajadoras sociales muestran inmediatamente, un

gran interés en conseguir completar la graduación, mejorando así, la titulación académica.

El Real Decreto 1393/2007, fue modificado en 2010 por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que establece la ordenación de la enseñanza universitaria oficial, ofreciendo un nuevo contexto en el proceso de adaptación citado anteriormente, una vez que presenta, como novedad, el reconocimiento de la formación universitaria no oficial, y también la experiencia profesional, determinando un límite de créditos que podían ser convalidados. Así, se establece un límite del 15% de los créditos totales convalidables a través de esta vía, no admitiendo que tales actividades puedan ser convalidadas como trabajo de fin de grado. En líneas generales, lo que podemos observar es la implantación del plan Bolonia, eliminando lo que antes eran las diplomaturas y licenciaturas en el conjunto de las carreras universitarias. La nueva graduación en trabajo social, en cuanto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), puede ser interpretada como una conquista de la profesión, no sólo por el incremento de otro año académico o de 60 créditos adicionales, sino también por el enriquecimiento de la práctica y la teoría proporcionada por la participación de los profesionales en los cursos de adaptación de los diplomas a graduados, que contribuyen con su experiencia práctica en todo este proceso de cambio, no sólo del sistema educacional, sino también de los nuevos objetivos y desafíos de la profesión en estos tiempos de crisis, no impidiendo todo ello, la realización de un reflexión crítica en otros aspectos del Plan Bolonia.

Movilidad de los profesionales y ejercicio de la profesión dentro de los países europeos

Las autoridades comunitarias dentro del nuevo marco establecido por el Plan Bolonia, optan por el sistema anglosajón de profesionalización, indicando así, que los títulos profesionales, además de la titulación académica, deberían constar de una validación de la experiencia profesional promoviendo también una formación continua, en el sentido de obtener la excelencia de los profesionales españoles, ofreciendo así, una mayor disponibilidad de movilidad en el espacio europeo y una mayor competitividad.

Es importante destacar las profundas modificaciones impuestas, en los preceptos jurídicos mencionados, por la normativa Comunitaria,

concretamente a partir de la Directiva 2013/55, del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de noviembre de 2013.

Una de las alteraciones propuestas por la referida norma, es la Cartera Profesional, que el propio legislador comunitario define:

La cartera Europea es un certificado electrónico que comprueba que el profesional cumple todas las condiciones necesarias para prestar servicios en un Estado-Miembro de acogida a título temporario y ocasional, o el reconocimiento de las calificaciones profesionales para los efectos de establecimiento en un Estado miembro de acogida.

Desde el punto de vista técnico-jurídico de implantación de la normativa de España, uno de los interrogantes que requiere argumentación, es el lapso temporal que cada Estado miembro necesita para armonizar el ordenamiento interno con la norma Comunitaria, exactamente en función de la diversidad observada en el espacio europeo.

Al analizar la directiva en cuestión, llama la atención la exposición de los motivos de la referida norma, en la que el Parlamento Europeo parece optar por considerar que uno de los objetivos de la Directiva, es disminuir las barreras impuestas por los procesos de convalidaciones de títulos académicos y la respectiva posibilidad de que un ciudadano de un Estado Miembro pueda ejercer los derechos de ejercer profesionalmente en el espacio geográfico de la Unión Europea. Este aspecto contribuye a la consolidación del proceso Bolonia, aportándole un sentido diferente.

Cuando existan dudas respecto a la expedición de los referidos certificados, diplomas o titulaciones profesionales, las autoridades competentes del Estado miembro de acogida, pueden solicitar a las autoridades competentes del Estado miembro de establecimiento que emitan el referido certificado con todas las informaciones pertinentes sobre la licitud del establecimiento, la buena conducta del prestador de servicios, así como de la ausencia de sanciones disciplinarias o penales de carácter profesional.

Los fundamentos de la Directiva, siguen básicamente los principios del Plan Bolonia, con la armonización de planes de estudio y contenidos curriculares, buscando una aproximación en la calidad de enseñanza y de la investigación, pensando en la diversidad Europea, ya que las fronteras de actuación profesional van

más allá del Estado miembro en la que el estudiante obtuvo su formación profesional.

La Directiva tiene por objeto resolver algunos de los interrogantes del Plan Bolonia, siendo uno de ellos, el desempleo, con especial atención al denominado paro juvenil, especialmente afectado durante la crisis.

Ello permitirá, a los trabajadores sociales del espacio europeo, la movilidad en el ejercicio profesional. El objetivo de la directiva es, básicamente, establecer una discusión en cuanto al reconocimiento y regularización de las profesiones, puesto que ello no se basa solamente en la existencia de una titulación que tenga la misma denominación, sino que impone requisitos cualitativos para la práctica del ejercicio profesional.

Toda esta panorámica presenta la necesidad de reforzar los órganos colegiados españoles como autoridad competente para un control deontológico eficaz, determinando los procedimientos sancionadores y disciplinarios para una efectiva protección de los profesionales, y un buen desempeño profesional, que ciertamente serán necesarias para esta compleja adaptación, y que ciertamente requiere un razonable periodo de tiempo para una implantación efectiva y participativa.

Conclusión

El trabajo social en España, pasa por un proceso de reestructuración y profundas reflexiones debido a la actual situación de crisis, lo que conlleva un seguimiento profesional y a una participación activa que precisa, ahora más que nunca, impulsar los cambios sociales para evitar un retroceso en el campo de la acción social y profesional.

El momento actual se caracteriza por el incremento en los recortes y la disminución de la protección social, al tiempo que los debates globales requieren y cobran una mayor proporción.

Los profesionales del trabajo social necesitan, urgentemente, de políticas activas, así como de metodologías capaces de fortalecer el ejercicio de la profesión y propiciar las condiciones para afrontar los desafíos e incertezas causadas por la crisis mundial y por los efectos de la misma, principalmente en los países del sur de Europa, que observan el desmantelamiento del Estado de bienestar social.

Todo ello, junto un contexto educativo y formativo que requiere, más que nunca, un debate participativo sobre los cambios propuestos.

El objetivo de la directiva objeto de este estudio es, básicamente, establecer una discusión en cuanto al reconocimiento y regularización de las profesiones, puesto que ello no se basa solamente en la existencia de una titulación que tenga la misma denominación en los diferentes países, sino que impone requisitos cualitativos para la práctica del ejercicio profesional.

Se concluye que hay una creciente necesidad de refuerzo de los órganos colegiados españoles como autoridad competente para un control deontológico eficaz, determinando los procedimientos sancionadores y disciplinarios para una efectiva protección de los profesionales, y un buen desempeño profesional, que ciertamente serán necesarias para esta compleja adaptación propuesta. Además, destaca la preocupación por la búsqueda de valoración de la tarea profesional y la ampliación del abanico de oportunidades laborales, junto con la necesidad de propiciar procesos formación basados en las necesidades sociales, que incluyan la debida participación de los profesionales y toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Alianza para la defensa del sistema público de servicios sociales (2011), *Consejo General Del Trabajo Social*.
- Castel, R. (2010), *El Ascenso de las Incertidumbres. Trabajo, Protecciones, Estatuto del Individuo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Charter of Rights for Social Workers. International Federation of Social Workers (IFSW Europe, www.ifsw.org/f388000106.html)
- Directiva 2013/55/CEE del Consejo Europeo de 20 Noviembre de 2013 que altera el de las profesiones en el espacio comunitario.
- Domènech, R. (2013), *Vivencias Sociopolíticas Y Trabajo Social. Impuls a L'acció Social*, Barcelona.
- Federación Internacional del Trabajo Social, <http://www.ifsw.org/>
- Libro Blanco de Trabajo Social Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA.
- Nuevas Propuestas para nuevos tempos (2012), Documento EAPN. Versión 05/03/2012. Informe FOESSA. Análisis y perspectivas.

- Stevens, M. (2008), "La gestión de la carga de trabajo en los servicios de trabajo social: ¿ qué, por qué y cómo?", *Práctica*, 20 (4) pp. 207-21.
- Trujillo, R. (2012), *Desafíos y Retos en la Formación de Trabajo Social. Hacia el Praticum del Grado*, Universidad de Málaga.

SIMPÓSIO VII | Familias y escuelas: la participación
Organiza: Jordi Garreta (ULleida)

Capítulo 20

Las actitudes del profesorado hacia la participación de las familias en la escuela obligatoria professorship attitudes towards families participation in compulsory school: between necessity and mistrust

Joaquín Giró Miranda

Universidad de La Rioja (joaquin.giro@unirioja.es)

Sergio Andrés Cabello

Universidad de La Rioja (sergio.andres@unirioja.es)

Resumen

La participación de las familias en las escuelas está fundamentada en una serie de factores que van desde los medios que le procura la legislación educativa hasta el papel que desempeñan los actores de la comunidad educativa. Dentro de esta última, compuesta por equipos directivos, profesorado y familias, junto con el alumnado, se dan una amplia diversidad de actitudes, motivaciones e intereses que determinan la participación de todos. Existen escenarios y canales de comunicación como son las AMPAs, el Consejo Escolar, las tutorías individuales, las reuniones o los encuentros informales, etc., donde el profesorado juega un papel determinante en el proceso de participación, pues sus actitudes son fundamentales para favorecer o entorpecer la participación de las familias. Profesorado y familias también cuentan con intereses que en ocasiones se muestran contrapuestos, cuando los primeros muestran un cierto recelo a la implicación de los segundos. Esta comunicación analiza desde el discurso del profesorado la actitud sostenida hacia la participación de las familias en la educación obligatoria.

Palabras clave: participación, familias, escuelas, profesorado.

Abstract

The family participation in schools is based on a number of factors ranging from the media that seeks educational legislation to the role of actors in the educational community. Within the latter, composed of management teams, professorship and families, along with students, are given a wide variety of attitudes, motivations and interests that determine participation. There are scenarios and communication channels such as AMPAs, the School Board, individual tutoring, meetings or informal gatherings, etc., where the teacher plays

an important role in the process of participation, because their attitudes are fundamental to promote or hinder the participation of the families. Professorship and families also have interests that sometimes conflicting shown when the first show a certain suspicion of the involvement of the latter. This paper analyzes the discourse of professorship from sustained attitude toward participation of the families in compulsory education.

Keywords: participation, families, schools, professorship

Las actitudes del profesorado hacia la participación de las familias en la escuela obligatoria

Profesorado y familia son dos actores colectivos en el interior de la comunidad educativa, sin cuyo concurso no puede hablarse de participación en la escuela. La necesidad de un trabajo conjunto y coordinado entre los distintos agentes sociales, tal como lo ponen de manifiesto Garreta (2009; 2008; 2007), Pereda (2006), Bolívar (2006), Epstein (1995) entre otros, es fundamental pensando en el desarrollo educativo de los niños y adolescentes.

Los dos colectivos están condenados a entenderse mientras la principal motivación e interés de ambos sea que hijos/alumnos consigan el mayor rendimiento escolar, si bien la relación entre docentes y familias está marcada por una elevada desconfianza del profesorado hacia ellas que, en no pocas ocasiones, lleva a la generación de barreras y límites. Muchos profesores apuntan en su discurso que las barreras se levantan en los aspectos académicos y en el funcionamiento del aula, espacio que estaría consagrado en exclusividad a la función docente. Por otra parte, tomamos en consideración aquellas actitudes del profesorado derivadas de experiencias fallidas con las familias, y que marcaron el devenir de sus relaciones.

También, en la relación de los docentes con los padres y madres pesan otras variables, como son el nivel de ciclo educativo (no es lo mismo un profesor o profesora de Primaria que uno de Secundaria), el tipo de centro (público o concertado), el lugar donde se encuentra ubicado (urbano o rural), etc.

Los resultados presentados en esta comunicación proceden del Proyecto de Investigación *"Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria"* (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad. Este proyecto ha analizado las relaciones entre

familias y escuelas considerando, entre otros aspectos, el discurso del profesorado acerca de la participación en cuatro Comunidades Autónomas: Cataluña, Aragón, Islas Baleares y La Rioja.

Un equipo interdisciplinar, formado por sociólogos de la educación, pedagogos, trabajadores sociales y psicólogos, llevó a cabo un extenso trabajo de campo cualitativo en treinta y un centros de estas regiones, realizando una etnografía de cada uno de ellos basada fundamentalmente en entrevistas en profundidad con equipos directivos, docentes, madres y padres, personal no docente de los centros y otros informantes. Dentro de la muestra de centros seleccionados se contó con todas las tipologías posibles: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs), Institutos de Educación Secundaria (IES), centros concertados, centros rurales y escuelas unitarias, y centros que experimentan en Comunidades de Aprendizaje.

Durante el trabajo de campo se entrevistó a profesores de todos los centros en sus diferentes niveles de enseñanza (Primero y Segundo de Primaria, Tercero y Cuarto de Primaria, Quinto y Sexto de Primaria, Primero y Segundo de Secundaria, y Tercero y Cuarto de Secundaria).

Como resultado de esta investigación en la que han participado más de doscientos docentes, hemos podido constatar:

1. la gran diversidad de actitudes del profesorado en relación a la participación de las familias, pero donde se distinguen algunos procesos comunes como:
 - La desconfianza, en general, de buena parte de los profesores hacia los padres y madres, y
 - El peso de las experiencias en las relaciones habidas con padres y madres;
2. diversidad que se acentúa según sea el nivel educativo en el que ejercen la docencia. Por ejemplo, una mayor cercanía de los profesores a las madres y padres en Primaria frente a Secundaria, donde la relación es más fría y diversificada al contar los estudiantes con más profesores. También la diferente actitud de docentes en centros privados/concertados, y de docentes en centros rurales;
3. y, sin embargo, algunos elementos comunes en la mayor parte de los centros analizados. Por ejemplo, que los docentes fijen un límite en lo académico y en el acceso al aula;

4. también el papel decisivo que desempeñan los canales de comunicación y su buena articulación. El rol fundamental del tutor/a en la comunicación con las familias y el peso de la comunicación informal;
5. por último, una manifestación continuada sobre la ausencia de formación para la participación entre el profesorado.

Sobre estas cinco constataciones vamos a desarrollar la comunicación.

Diversidad de actitudes del profesorado

La diversidad de actitudes del profesorado ante la participación de las familias en la escuela, proviene en buena medida del diferente desarrollo biográfico laboral, del tipo de contrato (interino, funcionario, sin plaza), y de la movilidad de cada docente.

Esta diversidad de actitudes que estructura la relación entre docentes y familias (Garreta, 2008) se fundamenta igualmente en la diferente perspectiva de los docentes en función de su adscripción ideológica, de las teorías pedagógicas con las que se manejan y del interés profesional con el que las aplican.

El origen de esta diversidad de actitudes es consecuencia de la pérdida de unidad que la comunidad educativa sostuvo hasta los años ochenta en que empezó a desgajarse.

Algunos se refieren a una cierta acomodación del profesorado, una vez conseguidas sus reivindicaciones funcionariales (retribuciones, horarios, etc.) que conllevó un descenso en el nivel de exigencia (antes unitario) hacia la Administración. Los intereses de los profesores y los de las familias dejarán de ir a la par y tomaran caminos sino divergentes, paralelos, pero separados; y en esta transición quizás se perderán las reivindicaciones más genéricas para dejar paso a otras más específicas, o de menor calado. Era quizás un proceso inevitable, dado que las grandes movilizaciones para conseguir centros educativos públicos en los barrios (o mejorar los que ya existían) y conseguir una dotación de profesorado suficiente, mayormente se habían conseguido. (Mata, 2014)

A partir del momento en que las reivindicaciones más urgentes de seguridad y empleo fueron satisfechas, y la instalación de un cierto consenso social sobre la función educativa del profesorado, éstos comenzaron a defender intereses más de carácter corporativo que los de la escuela como ámbito comunitario (Giró *et al.*, 2014), donde también

se sitúan las familias, las cuales transformarán del mismo modo sus reivindicaciones en materia educativa, desde la escuela como un todo integrado en su entorno, al interés exclusivo para con sus hijos y su desarrollo educativo.

Los intereses de los profesores voltearan hacia mejoras "hacia dentro" dentro del propio centro educativo o hacia sus legítimos intereses corporativos; y las familias, poco a poco, serán encauzadas a participar mediante los mecanismos previstos específicamente para esta finalidad. En este sentido, algunos apuntan al propio sistema (y su entramado legislativo) como causante principal de esta a-sintonía; aunque otros se refieren a los propios recelos y comodidades de los profesores para explicar este cambio. (Mata, 2014)

Nosotros ya apreciamos (Giró & Andrés, 2014), cómo en las pasadas movilizaciones de la comunidad educativa que constituyeron la denominada Marea Verde, el profesorado señalaba a las familias como las responsables de la escasa participación en las actividades reivindicativas. En este sentido nos decían que las familias *no hablan con ellos ni de los recortes ni de las situaciones que se están dando, e indican que sólo se preocupan si el profesor va o no va al centro el día que hay una convocatoria de huelga*.

Así pues, parecería que las relaciones entre los distintos agentes educativos son apenas protocolarias dado que todos defienden intereses individuales y no colectivos o de comunidad educativa; sin embargo, hemos encontrado centros que se han incorporado a un tipo de organización conocida como Comunidad de Aprendizaje, donde reconocen que ha sido la forma estructural de abrir la institución a la participación de las familias en su gestión a través de diferentes comisiones, rompiendo con cierta inercia hacia la imposición de límites que dificultan la participación conjunta de familias y profesorado.

Efectivamente, en una comunidad de aprendizaje la principal medida del centro es la adopción de una postura de apertura a las familias, así como al entorno, permitiendo y facilitando el acceso a cualquier persona al equipo directivo y al profesorado.

Llevamos dos o tres años en los que se ha abierto la participación de las familias para que se impliquen más, siempre hablamos de que es importante que participen pero si les ponemos barreras no estamos ayudando a esa participación. Ahora mismo aquí las familias pueden participar como grupos interactivos,

por medio de las comisiones, formadas por familias y profesorado para mejorar diferentes aspectos; la comisión de medio ambiente, la comisión lectora...y luego padres del AMPA. (CPUA1LR14AIII)

Experiencias innovadoras como las comunidades de aprendizaje están modificando el modelo de participación usual a través de tutorías individuales o de AMPAs y Consejos Escolares y, sobre todo, están impulsando el aumento de familias que se integran en un modelo que se abre directamente hacia la participación de toda la comunidad educativa y su entorno.

También hemos observado diversidad en cuestión de actitudes hacia la participación al diferenciar entre profesorado joven y mayor, unos y otros con sus expresiones, correspondientes a los diferentes grupos generacionales en los que se inscriben.

Diferencias de actitudes según nivel educativo, ubicación y contexto

a) Según nivel educativo

Así, los profesores de educación Infantil están más comprometidos con las familias que los de Primaria, a las que piden colaboración favoreciendo de ese modo su implicación. A esta predisposición del profesorado de Infantil se une que las familias son más sobreprotectoras de sus hijos a estas edades.

Otro tanto ocurre con el profesorado de los institutos de secundaria frente a centros de educación Infantil y Primaria, pues a diferencia de los CEIP los IES se caracterizan en materia de participación por la individualización de las relaciones entre profesorado y familias. Unas relaciones que responden al interés de madres y padres tan sólo por el desarrollo y los resultados académicos de sus hijos y, en todo caso, por su comportamiento en el centro.

Cuanto mayor son los alumnos, la participación va decreciendo, porque se ven como más autónomos y por lo tanto, en principio, el control de los padres es menor. Pero, cuando los resultados no acompañan, vuelve la participación, en ese caso. (IPUPS2LR14AI)

Las cuestiones generales del centro de secundaria son comunicadas por los hijos a sus padres, a diferencia de lo que ocurría en los CEIP.

También es importante reseñar la valoración que las familias hacen de las notas, de su peso, y el impacto de éste en su relación, lo cual implica una participación todavía más individualizada y centrada en esos aspectos, y por eso tiene más importancia la tutoría sobre otras formas de participación. En los IES suele ocurrir que la participación colectiva de los padres se produce tan sólo en momentos puntuales.

Lo cierto es que la participación no quita el sueño a la mayoría de los padres de alumnos de secundaria y son los equipos directivos los que les despiertan con sus llamadas de atención. Y esta dinámica participativa parece haber sido fomentada en la última década al entender como una filosofía de los centros el mantener contacto con las familias y lograr su participación en la vida escolar de manera democrática. En general, directores y equipos directivos expresan su interés por la comunicación con las familias, pues las necesitan colaborando en la organización de los IES, al menos a nivel de horarios.

Y pese a que la participación es más escasa en los IES que en los CEIP, es cierto que los cambios curriculares han permitido que la cultura de la participación se haya extendido con la implantación de la ESO, propiciando en general la buena disposición del profesorado. Como también es cierto que el interés de la participación de las familias en la vida escolar, en general tiene sus contrapuntos negativos, sin menoscabar la gran diversidad de actitudes. Partimos del reconocimiento de una realidad que muestra la baja participación de las familias en la vida escolar de los IES, donde sólo destaca la colaboración de las familias en aspectos lúdicos como puede ser el acto de graduación, las fiestas, etc. Y, de un modo más individualizado aunque compartido, está la preocupación por cómo relacionarse con el adolescente

En esa diversidad familiar que incide en la variedad de actitudes del profesorado encontramos la situación de algunas familias inmigrantes que entienden la participación de modo diferente a las autóctonas. Las inmigrantes presentan dificultades en su relación con el profesorado porque desconocen los protocolos y el sistema de funcionamiento de la educación en España, lo cual puede traer consecuencias negativas en la consecución del objetivo de éxito escolar de los hijos.

b) Según ubicación

La práctica participativa en un CRA se materializa, entre otras, a través de las jornadas de convivencia que se llevan a cabo en todos los centros y donde familias y docentes se reúnen como ya ocurría cuando se celebraban reuniones con las APAs. Son viajes y salidas a aquellos lugares donde trabajan las madres y padres, dado que la mayoría de los pueblos pequeños del entorno se encuentra próximos. Este tipo de jornadas no sólo implican la participación de familias y profesores, sino que sirve también para crear una identidad de comunidad educativa, aunque se trate de hacer de la necesidad virtud.

Resulta de interés el planteamiento que se lleva a cabo en los CRAs en relación con los conceptos de cercanía y proximidad en el medio rural. En general se valora positivamente esta cuestión, aunque no es menos cierto que también tiene su parte negativa, ya que los límites en la participación se difuminan pese al interés del profesorado por mantenerlos.

Si bien en la proximidad o en la cercanía entre las familias y el profesorado del medio rural encontramos perspectivas tanto positivas como negativas, se busca paliar estas últimas entendidas como un desvanecimiento de los límites que marcan las relaciones, mediante la creación de un clima de confianza. Confianza en el trabajo de los profesionales, docentes y equipos directivos, miembros activos de la relación con las familias, a las cuáles se otorga un carácter pasivo.

Con el tema de la LOMCE, cogí la resolución del Gobierno de La Rioja que vino, saqué lo básico, libros de texto, las asignaturas y demás, y me fui pueblo por pueblo diciendo cómo se va a implantar y qué se iba a hacer. Y en las reuniones les expliqué y fueron, fueron los padres. La verdad es que fueron. (CPUDLR14AI)

De este modo observamos que buena parte de la participación de las familias en la escuela rural depende del talante de los docentes y de su disponibilidad para facilitarla. En este sentido, la diversidad del profesorado transeúnte en estos centros, ocasionada por su rotación, nos indica algunas de las dificultades de los CRAs para implementar escenarios estables de participación e implicación de las familias.

No obstante la precariedad laboral y las rotaciones del profesorado perjudican notablemente la participación en los CRAs por las dificultades

que las familias encuentran para generar un clima de confianza con profesores transeúntes.

Yo creo que perjudica mucho. Por ejemplo aquí, que somos catorce profesores, pues el año que viene nos quedamos seis. Ocho son interinos. El año que entré yo, os quedabais cinco y entrábamos nueve. En los sitios que son más participativos ves a los padres que están a ver cómo es este, están midiéndote el primer trimestre. Entonces, el tema de la confianza, y además hay profesores que quieren que participen mucho y les gusta; hay otros que no les gusta que se metan en su clase. Entonces, claro, hasta que te miden, hasta que ven cómo te mueves, pues pasa un tiempo. (CPUSLR14AI)

Por su parte, el coste de la movilidad también tiene su correlato en la producción de stress entre el profesorado interino, dados sus intereses que caminan con el objetivo de adquirir una plaza en la capital o bien el asentamiento definitivo en un centro escolar. En general, no hay profesorado al que le guste la movilidad laboral de los CRAs.

También la falta de estabilidad laboral del profesorado itinerante repercute en las relaciones, no sólo con las familias o los alumnos, sino también en las que se desarrollan entre profesores dependiendo de que pertenezcan o no a la plantilla laboral estable, o al equipo directivo.

Las rotaciones también son vistas de forma negativa por las familias y el AMPA como un factor limitante de las posibilidades de participación. En su discurso se aprecia el valor hacia el maestro o el profesor de edad frente a los profesores más jóvenes, a quienes se estigmatiza con la volatilidad de sus puestos de trabajo y sus cortas estancias en las localidades.

Un sentimiento muy arraigado entre el profesorado de los centros rurales es el de sentirse observados o vigilados, cuando no evaluados y juzgados en todo momento. Juicios cuyo origen es la incomunicación que se trasluce en los discursos de las familias, las cuales siempre encuentran la excusa de un mal docente; mientras que entre el profesorado también se señala a los padres como prejuiciosos y culpables de esa falta de comunicación.

En general, los profesores indican que han tenido problemas con los padres, por ejemplo con el tema de las actividades complementarias, que suponen la superación del horario escolar y que en el caso de los CRAs las jornadas escolares son más complejas porque la gran

mayoría de los docentes no residen en el municipio donde imparten las clases.

c) Según contexto

En los centros concertados, dirección y equipos directivos señalan que la participación de las familias es fundamental para la marcha del centro y que no se entendería el buen funcionamiento del mismo si no existiera un AMPA potente, y aunque es cierto que el cauce institucional para el encuentro de profesores y familias es el Consejo Escolar, consideran que para una participación eficaz de las familias, el AMPA es el instrumento más idóneo. Sin embargo, escuchando a las familias, éstas no contemplan la apertura del centro del mismo modo y encuentran cierta lejanía entre el discurso institucional y sus prácticas. Incluso piensan que el centro se muestra a la defensiva ante la posibilidad de una participación real por parte de las familias. Algunas, incluso nos señalaron que es un mal propio y exclusivo de los centros concertados, herencia de un pasado más autoritario.

Límites. Barreras

El discurso del profesorado aparentemente tiene un doble mensaje de carácter contradictorio. Por un lado exigen la participación de las familias y, por otro lado, se manifiestan contrarios a la misma, si por ella se sienten invadidos en lo que consideran su exclusiva parcela escolar.

Este discurso doble y contradictorio se refleja igualmente en la consideración sobre la capacitación de las familias para participar en la marcha del centro, pues si bien reconocen que éstas han adquirido en estos últimos años niveles de formación iguales o superiores al del profesorado, también manifiestan que no saben o no están preparadas para intervenir en régimen de igualdad con el profesorado en la escuela. Y para justificar este discurso hacen referencia a las familias inmigradas que consideran que provienen de sistemas educativos deficitarios, tanto en materia pedagógica como de gestión escolar, y por tanto carentes de una experiencia que les permitiera participar con el profesorado en la gestión de la escuela en términos de igualdad.

De este modo, observamos que las relaciones familia-escuela son más bien protocolarias y sin apenas colaboración entre ambas. Es como si entre el profesorado existiera un cierto temor a la entrada de las familias en lo que consideran su territorio particular, las aulas. También ocurre que muchos profesores ostentan el doble status de docentes y padres y se sienten impedidos para participar con las familias en su condición de padres.

Hay familias que incluso demandan por nuestra parte una mayor participación, o una mayor colaboración, y nosotros hay muchas veces que no respondemos a esa propuesta. Por muchas razones, muchas veces por desgaste, hay veces que es conveniente desconectar del colegio; y hay veces que por miedo, a mí particularmente, y teniendo ya hijos en el colegio, pues sí que es cierto que hay actividades en las que me gustaría participar pero no participo porque la gente no me ve como el padre de sino como el profesor de, pues para evitar conversaciones que no proceden o tener que... (CIPCPS1LR14A)

Y, en general, el profesorado rechaza y pone reparos a la participación, de y con las familias, en el sentido de que invaden su sitio, espacio o campo de actuación.

Pienso que estamos abiertos, lo que pasa es que el año pasado también hablamos de tener, no restricciones, pero que cada uno ocupase un poquito su lugar porque hay veces que hay personas que invaden campos que no son propios, no sé, un poquito la gente tiene que tener claro su papel, hay comunicación, sin invadir...(CPUPP3LR14BIII)

Y ante esta posibilidad de invasión del espacio exclusivo del profesorado por parte de las familias, estos levantan las orejas y se colocan a la defensiva de lo que consideran el asalto a su territorio escolar.

Siempre hay, por parte del profesorado, una reserva, un temor a los padres... Creo que hay una cierta prevención, una cierta actitud defensiva, que los padres se queden en su parcela, no en una parcela que no les corresponde, que vengan aquí, que escuchen lo que les decimos, que no pretendan saber más que yo en ciertas cosas o que no tengan más capacidad de decisión en el centro. (IPUPS2LR14AII)

Ambos contendientes en este campo de batalla simbólico en que se convierte la escuela, reconocen la falta de formación como una de las causas de la falta de entendimiento sobre cómo participar de forma

colaborativa, aunque en el caso del profesorado esta ausencia de preparación la dirigen hacia la falta de concreción en el establecimiento de límites a la participación.

Cuando la visión sobre las relaciones entre profesorado y familias se presenta como un escenario de confrontación en el que cada contendiente ocupa un campo diferenciado, las posturas se focalizan de modo que quienes se sienten agredidos se muestran a la defensiva. Postura ésta que adoptan unos u otros dependiendo de la coyuntura, pese al reconocimiento que la actitud colaborativa es la idónea para el desarrollo educativo del alumno/hijo.

Quizás la respuesta a estos miedos de los docentes haya que buscarla en el nivel educativo y cultural de las actuales jóvenes familias, las cuales interpelan a un profesorado que puede encontrarse a su mismo nivel. Y lo que podría entenderse (la relación entre iguales) como un aspecto que facilitaría la comunicación, se entiende como una pérdida de autoridad del docente. De hecho se habla en pasado de esta actitud autoritaria del profesorado en su relación con los padres, y se dice en presente que la relación es decepcionante. Describen la situación como de dos personas ajenas, separadas por un foso enorme al que algunos indican que habría que salvar y tender puentes.

Alguna muestra de pasarela o de ensayo hacia el establecimiento de buenas relaciones se encuentra con ocasión de la primera evaluación, cuando se entrega en mano las notas con el fin de lograr una primera comunicación cara a cara. Pero es tan solo un ensayo cuando se parte desde la ignorancia sobre el modo de relacionarse, y que bien podría encontrar solución en una formación ad hoc.

En la escuela concertada, el concepto de participación se entiende de modo que los padres formen parte del AMPA y colaboren en las actividades que promueve la escuela siempre que no se entrometan en materia de pedagogía. De este modo, las relaciones establecidas entre profesorado y familias en los centros concertados discurren en un espacio limitado, pero en el que se busca no encontrarse y evitar solaparse.

Hay profesores a los que les molesta la participación de los padres, porque les cuesta...es que a veces hay padres que tampoco saben dónde está la línea, y se meten donde no se deben, y te dicen cómo tienes que trabajar, porque eso pasa mucho. Si has tenido experiencias de ese tipo, porque tendemos a valorar lo negativo sobre lo positivo, pues hay gente que tiene esa barrera. (CPUPP1LR14AII)

En los centros de secundaria, las relaciones entre profesores y familias se establecen bien bajo la imposición de límites o bien bajo la supresión de los mismos, y según el tratamiento en términos de igualdad o en términos de relaciones de dominación. Los profesores no se decantan por ninguna opción o más bien son más proclives a la imposición de límites aunque consideran que se debe avanzar en el tratamiento entre iguales.

Hay una idea equivocada y es que el profesor se cree dueño del centro. Y no, tú trabajas aquí, eres parte de este centro, de este instituto, pero hay un resorte que hace que 'no entres...', y en claustro he escuchado que es peligroso si los padres hacen una reunión. Refleja una inseguridad, una persona que está segura de su trabajo no tiene ningún inconveniente. Y luego, es cierto corporativismo, esto no se toca, esto es nuestra parcela, tiene unos límites, es nuestro terreno. Hay una tradición en el profesorado, hay unos límites, y te ponen el ejemplo de los médicos, que no me cuestionen el diagnóstico, a nosotros tampoco. (IPUPS2LR14AII)

Las comunidades de aprendizaje, una experiencia atrayente para familias de entornos socioeducativos diferentes y donde se observa una gran diversidad en sus aulas, presentan una relación activa y participativa con las AMPAs, pero en su discurso se trasluce la ambivalencia que supone el deseo de fomentar ese tipo de colaboración y a la vez mantener cierta pasividad crítica con la función del profesorado.

En esta relación de opuestos, unos son dibujados como perturbadores del orden armonioso de la comunidad educativa y otros como defensores del mismo; incluso manifiestan encontrarse a la defensiva inicialmente para con posterioridad situarse en la posición contraria trasladando las actitudes defensivas a las familias.

Así pues, hablemos de centros públicos o de centros concertados, hablemos de profesorado de primaria o de secundaria, o hablemos de centros innovadores en materia de participación, existe un discurso ambivalente que opone a profesorado y familias. Unos y otros se pasan la responsabilidad del fracaso en sus relaciones mediante un discurso funcional que delimita los roles de ambos.

Cuando los profesores pasan la pelota al tejado de los padres, se apoyan en una construcción discursiva acerca de las familias que, pese a su diversidad, tratan de manera homogeneizadora en términos de práctica colaborativa. A los padres les adscriben roles precisos de acuerdo con una imagen ideal de la familia participativa que tiene que

ver con la educación en valores o con la socialización en actitudes y pautas de comportamiento, mientras que se reservan para ellos mismo los roles propios del aprendizaje y de la transmisión del conocimiento científico.

Si bien es cierto que la iniciativa en la configuración de las relaciones familias-escuelas debe corresponder al profesorado, en tanto que responsable del proceso educativo en el espacio escolar, no por ello debe imponer un modo de ejercer esas relaciones, ni tampoco establecer los fines u objetivos derivados del buen funcionamiento de las mismas. Los límites a la participación en función de roles educativos adquiridos no tienen sentido en un contexto de cambio, y no los deben representar la diversidad de padres y profesorado si no es por consenso y formación.

Así pues, el discurso de la diversidad de hogares y estructuras familiares o el discurso de un profesorado sobrecargado en sus funciones, y la adscripción nominativa de las mismas a unos u otros, debe ser asumido como la base sobre la que se asienta la falta de participación o el desencuentro en las relaciones familias-escuelas. En este sentido, el papel mediador de los directores y equipos directivos es fundamental

Canales de comunicación. Los tutores

Y si el papel de los directores o de los equipos directivos es fundamental como mediadores ante la posición encontrada de profesorado y familias, lo mismo sucede con la confianza que debe existir entre los agentes de la comunidad educativa. Por ejemplo, en un centro donde se agrupan tres líneas y una gran diversidad de alumnos y familias, la coordinación y mediación entre profesorado y familias es fundamental, para que la colaboración se lleve en términos de igualdad respetando la diversidad. Y es entonces cuando es necesario contar con buenos canales de comunicación.

En principio los centros descargan la responsabilidad de la comunicación en el Consejo Escolar, al que dirigen toda clase de proyectos y donde se encuentran representadas las familias. Sin embargo, se entiende que el aumento o la mejora en la participación de éstas vendría de la mano del director o del equipo directivo siempre que éstos se distinguieran por su apertura o por su capacidad para crear espacios de relación.

Entre el profesorado de los IES se entiende por participación la involucración de las familias en el proceso educativo de los hijos. En los IES suele ocurrir que la participación general de los padres se produce en momentos puntuales, principalmente a comienzos y a finales de curso; sin embargo durante el mismo la participación es más de carácter individual a través de las tutorías. Efectivamente la tutoría es fundamental; es la más empleada por las familias, aunque para algunas madres las tutorías no significan implicación, si no preocupación individual por la marcha de los hijos y como medio de control de su vida escolar.

Quizás el problema más inmediato de las tutorías es el encaje de horarios entre profesores y familias, y cuya solución sólo puede venir de la flexibilidad manifestada por unos y por otros para poder conciliar vida laboral y comunicación escolar.

Cada profesor tenemos un día especial, que suele ser por la tarde, y ese es el día de la tutoría. Entonces, o bien por teléfono o bien a través de una nota, "quiero hablar con usted", le citamos. Entonces, el padre viene... (CPUPP3LR14BIII)

La participación de las familias se materializa a través de los tutores de cada ciclo, aunque en muchas ocasiones choca con el proceder de algunos tutores que son incapaces de transmitir de forma positiva la situación de los estudiantes. No obstante y, en general, las familias han encontrado en los profesores-tutores apoyo y comprensión, pese a que las exigencias cambian de un curso para otro. De ello son conscientes las propias madres y padres.

Los tutores siempre están abiertos para atender toda clase de cuestiones que planteen las familias y, por tanto, la relación es correcta pese a que atiendan principalmente problemas de carácter académico, y pese a que algunos les reclamen un papel más centrado en lo emocional. Sin embargo, las tutorías no resumen toda clase de participación como nos señalan desde las AMPAs.

Para mí, participación es que la familia esté pendiente del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, que interactúen conmigo, que hagan un seguimiento del trabajo, que vengan a las reuniones generales, que reciban alguna cita de vez en cuando. (CPUA1LR14BII)

Aquí es donde se encuentra el talón de Aquiles de la participación: en la coordinación y en la colaboración en términos de igualdad pero

respetando la diversidad. Los profesores se ven impelidos a llamar a tutoría, sobre todo a aquellas madres y padres cuyos hijos se encuentran con dificultades escolares sean del tipo que sean, y que suelen responder al perfil de familias inmigrantes, familias con dificultades económicas o desestructuradas.

Falta de formación

Por último, hay que resaltar el punto débil del profesorado (también de las familias), en materia de participación que supone la falta de formación. Los profesores se involucran en función de su filosofía o sus motivaciones y, en consecuencia, es una cuestión de personalidad porque no hay una formación específica para la participación de familias y docentes.

En los claustros de profesores no se habla de la participación de las familias y tampoco aparece en las conversaciones entre docentes. Suelen comentar algo en la reunión de tutores e incluso de modo más informal, pero señalan que no están preparados para la participación de los padres porque no han recibido formación en este sentido. Se apuntan a cursos pero no tiene que ver con la participación, salvo en el caso de las comunidades de aprendizaje.

Este curso, ha habido un curso de formación (on line del Ministerio) sobre trabajo por proyectos en la escuela, y nos hemos apuntado tres personas del centro a ese curso, que tenemos interés en esos temas, y somos ciclos diferentes. (CPUPP2LR14AIII)

Los docentes no han interiorizado el discurso de la participación de las familias en su práctica cotidiana, quizás porque en su formación profesional no se incluía o no se incorporaba el tratamiento de estas cuestiones, o se hacía parcialmente, o quizás por las actitudes de resistencia hacia la implicación/participación de las familias en las tareas de gestión de los centros escolares.

Es un poco, lo que hemos dicho al principio de los Consejos Escolares, donde los padres sienten que les haces la pinza, por decirlo así. Hay profesores que creen que con los padres hay que guardarse una cierta distancia, hay que guardarse una cierta información porque creen que luego la pueden utilizar. Pero, aparte de eso, es importante qué es lo que quieres decir, y ponerte en el lugar del otro (...) y la importancia de decir algo positivo, algo positivo de tu hijo, todo el

mundo tiene algo positivo, no puede ser una especie de inspector de Hacienda que te diga esto, esto y esto y llegas a casa y empiezas a procesarlo. No, tenemos que darle información de una manera cordial, haciendo hincapié en las cosas que creemos que son importantes, que van bien o van mal, y muchas veces son muchas las cosas que van mal pero hay que sacar algo positivo, para generar confianza. (IPUEDLR14AII)

Para que se logre una participación eficaz y efectiva de las familias en las escuelas, es necesario que se superen las actitudes contradictorias de buena parte de los docentes, que buscan una participación en la forma pero no en el contenido. Para ello, no sólo es preciso que los canales de comunicación y los escenarios de participación estén bien configurados, sino que se trata en definitiva de integrar a los docentes como actores fundamentales en la participación de las familias, a través de un cambio de actitudes que sólo se puede dar con la formación y, con ella, capacitación y competencia.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación* n.º339, pp. 97-118.
- Epstein, J. (1995), "School, family, community partnerships: caring for the children we share", *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 9.
- Garreta, J. (2009), "Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas", *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), pp. 275-291.
- Garreta, J. (2008), *La Participación de las Familias en la Escuela Pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*, Madrid, Editores Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. (2007), "La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?", en Garreta (ed.), *La Relación Familia-Escuela*, Lleida, Ediciones Universidad de Lleida, pp. 9-12
- Giró, J. y Andrés, S. (2014), "Las familias se suben a la "Marea Verde". El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas", *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 7, 3, pp. 627-643. Disponible en <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/350>.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014), "Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación", *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* N.º 2 / July 2014, pp. 65-89. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>

- Mata, A. (2014), "Evolución de la participación de las familias en el sistema escolar: de la ilusión al desengaño", *XVII Conferencia de Sociología de la Educación. Tiempos críticos en Educación, Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, Bilbao, pp. 7-10 de julio de 2014 (en prensa).
- Pereda, V. (2006), "La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer", en López (ed.), *La Familia en el Proceso Educativo*, Madrid, Ediciones Cinca. pp. 13-50.

Capítulo 21

Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela

Jordi Garreta Bochaca

Universidad de Lleida (jgarreta@geosoc.udl.cat)

Abstract

The participation of families in the school has become more highly valued for the impact it is believed to have at the level of success at school, improving the dynamics in the schools, and its benefits for the teaching staff and families.¹ However, developing this is not free from difficulties derived from various intra-centre and extra-centre factors. This text aims to detect the factors considered to be important for encouraging the participation of families in pre-school, primary and secondary schools, and to analyse the strengths and weaknesses of the current situation. The empirical work, based on in-depth interviews with experts in the theme in Catalonia, has allowed us to identify different factors that influence this, as well as the relation between greater social participation and participation in education.

Keywords: family, school, participation, weaknesses and strengths.

Palabras clave: familia, escuela, participación, puntos fuertes y débiles.

Familias

La escuela y la familia, a pesar de que se necesitan, han tendido a marcar distancias entre ellas, aunque, por otro lado, cambios culturales recientes han ido favoreciendo esta relación. Pero para Montandon y Perrenoud (1994), la mejora del nivel de instrucción comporta un aumento de la ideología de la participación (social y escolar) en línea con

1 Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto de investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (referencia EDU2012-32657).

la democratización de la sociedad. Todo ello ha ido favoreciendo la lenta pero creciente presencia de las familias en la escuela y la convicción y reivindicación de que así se favorece la consecución de los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas, además que se ha ido profundizando en los diferentes roles de los progenitores y su impacto (ver, por ejemplo, Jeynes 2014). En España, la legislación, y en concreto la educativa, ha ido también en esta dirección de favorecer la participación social y escolar, a pesar de altibajos. Pese a ello, aún existen puntos débiles que deben trabajarse, aunque también hay que contemplar los puntos fuertes.

Las relaciones entre la escuela y la familia se consideran un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Sintetizando, entre los argumentos a favor de la implicación de las familias, destacaríamos:

- a) El hecho de que la misión educativa de las familias como primeras educadoras de los hijos les obliga a tomar parte en todas las decisiones que afectan a su educación y, además, tienen la responsabilidad de manifestar interés respecto al buen funcionamiento del centro escolar, a través de una participación activa en las reuniones y en la toma de decisiones, pronunciándose y cooperando con la institución escolar.
- b) Por otro lado, hay investigaciones que destacan el hecho de que la participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores. La implicación familiar aumenta el desarrollo social del alumno (Pourtois y Desmet 1997) y la probabilidad de que pueda progresar en sus aprendizajes y actitudes (Epstein 2004; ver también Jeynes 2011; Grant y Ray 2013).
- c) Otros estudios insisten en los beneficios que consiguen las familias al participar activamente en la escuela. Así, para Olmsted (1991), la participación en los centros escolares genera efectos positivos en las familias: aprenden a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos, contribuyen en la escuela y el aula, etc. Para Grant y Ray (2013) las familias desarrollan actitudes más positivas respecto al centro escolar y los docentes y comprenden mejor cómo se trabaja.
- d) Finalmente, hallamos estudios que afirman que el profesorado con actitud positiva respecto a la participación parental consigue

también beneficios, ya que comporta mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes, además de que incrementa la sensación de mayor eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990). En síntesis, se expresa que la expresión de democratización enriquece los objetivos y mejora el funcionamiento (Darling-Hammond 2000; Furman 2004).

Partiendo de que es valorada como importante la participación de las familias, también es cierto que esta se encuentra condicionada por múltiples factores. El trabajo que presentamos pretende detectar los puntos fuertes y débiles de la participación al parecer de personas expertas y/o implicadas en educación y participación de las familias. Nuestro punto de partida es que el incremento del discurso y de prácticas más participativas en la sociedad ha comportado un mayor reconocimiento del rol de las familias en la escuela y ha comportado el desarrollo de dinámicas más participativas de las familias en los centros escolares e institutos; pero, a pesar de ello, creemos que en la sociedad y en el sistema educativo existen barreras estructurales y resistencias para la plena participación de las familias en el sistema educativo.

Factores influyentes en la participación

Para profundizar en los factores influyentes, así como en los puntos fuertes y débiles de la participación de las familias en la escuela e institutos, optamos por una metodología cualitativa ^{3/4}concretamente entrevistas en profundidad a personas conocedoras de la evolución y situación actual de la participación. Nuestro trabajo empírico se centró en Cataluña y fueron seleccionados entrevistados de la administración educativa de la Generalitat, del Consejo Escolar de Cataluña, de la administración educativa de ámbito local, de federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos, de sindicatos y de movimientos de renovación pedagógica o entidades. El número de entrevistas, por el perfil diferente seleccionado de entrevistados y por la obtención del punto de saturación, fue de 15. Más concretamente, a continuación se recoge el perfil de entrevistados, así como el acrónimo que les identificará a lo largo de la exposición de los resultados que se han redactado con aportaciones textuales de las entrevistas. El trabajo empírico se realizó de principios de octubre a finales de diciembre de 2013 en todo el territorio de la comunidad autónoma de Cataluña.

Tabla 21.1 Perfil de los entrevistados y siglas identificativas

Perfil entrevistado	Acrónimos
Representante de la administración autonómica responsable de temas de participación, familias...	AUTCA13
Representante del Consejo Escolar de Cataluña	CECA13
Representante del Consorcio de Educación de Barcelona	MUCA13
Representante federación de asociaciones de padres y madres de Escuelas Libres de Cataluña	FACA13
Representante federación de asociaciones de madres y padres de alumnos con discapacidad	FACA13I
Representante federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de Cataluña	FACA13II
Representante federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de enseñanza secundaria	FACA13III
Representante federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de la Confederación cristiana de asociaciones de padres y madres de alumnos de Cataluña	FACA13IV
Ex representante de federación y confederación de asociaciones de madres y padres de alumnos.	EXFACA13
Representante sindical Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Unión General de Trabajadores	SCA13
Representante sindical Comisiones Obreras Educación	SCA13I
Representante sindical Confederación General de Trabajadores Educación	SCA13II
Representante sindical Unión de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Cataluña	SCA13III
Representante de asociación de maestros	MRCA13
Representante de movimiento renovación pedagógica	MRCA13I

Para profundizar en los factores influyentes, así como en los puntos fuertes y débiles de la participación de las familias en la escuela e institutos, optamos por una metodología cualitativa ^{3/4}concretamente entrevistas en profundidad a personas conocedoras de la evolución y situación actual de la participación. Nuestro trabajo empírico se centró en Cataluña y fueron seleccionados entrevistados de la administración educativa de la Generalitat, del Consejo Escolar de Cataluña, de la administración educativa de ámbito local, de federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos, de sindicatos y de movimientos de renovación pedagógica o entidades. El número de entrevistas, por el perfil diferente seleccionado de entrevistados y por la obtención del punto de saturación, fue de 15. Más concretamente, a continuación se recoge el perfil de entrevistados, así como el acrónimo que les identificará a lo largo de la exposición de los resultados que se han redactado con aportaciones textuales de las entrevistas. El trabajo empírico se realizó de principios de octubre a finales de diciembre de 2013 en todo el territorio de la comunidad autónoma de Cataluña.

Fortalezas de la participación de las familias

De nuevo el análisis de las entrevistas realizadas nos ha permitido concretar aspectos que se repiten entre los diferentes interlocutores, a la vez que otros que son citados de forma específica por alguno/s de ellos.

De lo más general a lo más concreto, nos centraremos, en primer lugar, en que una fortaleza es la **“democratización de la sociedad y el incremento de la participación social y, también, la educativa”**, que ha sido mencionada principalmente por representantes de las federaciones de AMPA y por los que hemos llamado otros interlocutores relevantes que expresan el cambio que ha vivido y vive la sociedad en referencia al reconocimiento de la importancia de implicarse socialmente y políticamente. Aunque aquí se trata de una reflexión de evolución de los últimos decenios, también la podemos relacionar, como se hará más adelante, con el incremento de la movilización social relacionada con la situación de crisis económica vivida ³/aunque hay personas que lo consideran un factor neutro, no influyente, sólo visible por el hecho de que hay más tiempo disponible.

Una fortaleza más concreta es que **“la administración educativa ha potenciado/abierto las puertas a la participación”**. Mencionado principalmente por representantes de las Federaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, pone de manifiesto que la administración autonómica ha incorporado el discurso de la participación de las familias y se ha ido reconociendo cada vez más a estas federaciones y a las AMPA como interlocutores importantes.

Llegando ya al centro escolar, sobre todo representantes de la administración educativa y otros interlocutores relevantes ponen de manifiesto que existe **“más sensibilidad/reconocimiento entre los equipos directivos sobre la importancia de participar”**. De esta forma se reconoce el rol importante de las direcciones de los centros escolares, y también el cambio que están haciendo para incorporar el discurso de la participación de las familias a nivel teórico (documentación) y práctico (con acciones específicas): “las direcciones tienen sensibilidad para ir incorporando aquellos elementos que esperan las familias. Para ir mejorando e ir construyendo cada vez mejor el proyecto.” (MUCA13). Otro de los puntos fuertes apunta que también se ha ido incrementando la **“sensibilidad/reconocimiento entre el profesorado de la importancia que participar”** las familias en la escuela

ya que se ha ido construyendo la idea de que debe haber una corresponsabilidad y es necesario buscar espacios y momentos de complicidad, aunque no siempre sean los mismos a parecer de unos u otros (AUTCA13).

La mayor sensibilidad entre los docentes se relaciona con la **“mayor sensibilidad/reconocimiento de las familias de la importancia de participar”**, que de hecho es el punto fuerte mencionado por más diferentes interlocutores; eso sí, este discurso está muy presente entre los entrevistados representantes del movimiento de madres y padres: “si somos capaces de no cansarnos, podemos cambiar mucho las dinámicas.” (FACA13II)

Otro de los puntos fuertes, aunque sólo mencionado por representantes de la administración, es la incorporación de **“nuevas formas de comunicación”** (especialmente el uso de las nuevas tecnologías). El aprovechamiento de estas se presenta como una novedad que cambia o puede cambiar la comunicación con las familias. Eso sí, la comunicación puede mejorarse pero también se debe tener en cuenta que no todas las familias tienen acceso a las nuevas tecnologías (MUCA13).

Puntos débiles de la participación de las familias en la escuela

Por otro lado, en la conversación con nuestros entrevistados aparecen diferentes debilidades de la participación que dificultan su mayor desarrollo. Una de las cuestiones-marco que aparece en el discurso de los entrevistados, aunque citado principalmente por representantes sindicales y los que hemos considerado otros interlocutores relevantes, es que la **“normativa es poco favorecedora a la participación real”**. Nuestros entrevistados se refieren a la legislación en general (laboral, sobre la conciliación) y también a la legislación educativa (que para algunos comporta una menor participación en la toma de decisiones al fortalecer el rol de los equipos directivos) y la referida a los centros escolares.

Otra cuestión apuntada es la **“falta de cultura participativa en la sociedad y en la escuela”** y la dificultad de cambiar dinámicas existentes, al parecer de algunos excesivamente burocratizadas: “Y esto ya se transmite en las reuniones, en el día a día (...) Sólo hay muy pocos centros en los que hay alegría, hay innovación, hay ganas de hacer cosas diferentes.

Porque en general nos hemos instalado en que no se puede hacer nada... y eso se transmite, también a nivel de padres y madres" (SCA13; también MRCA13I).

También se menciona, aunque sólo lo hacen representantes de federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos, que el discurso de la participación no va mucho más allá, ya que en realidad no se hacen esfuerzos suficientes desde la administración educativa para traducirlo en prácticas. Como nos han indicado, la **"administración educativa no pretende realmente implementar la participación"**, y entre otras cuestiones esto puede verse en que el **"Consejo Escolar no incorpora suficientemente a las familias"**, es decir, no tienen un papel relevante y se toma poco en cuenta su parecer.

Otro punto débil, que anteriormente se había considerado un punto fuerte, que nos indica la diversidad de formas de gestionar, es la **"gestión realizada por los equipos directivos"**. Concretamente, existen opiniones en el sentido de que es necesario que se realicen cambios en profundidad en la forma de dirigir los centros escolares si se pretende mejorar la implicación de las familias. En una línea parecida, pero más general, se expresa desde diferentes sectores la idea de que un punto débil es la **"cultura organizativa de los centros"** que no ha incorporado suficientemente la participación de todos los presentes en los centros/instituto en la toma de decisiones.

Si al referirnos a los puntos fuertes se mencionaban las nuevas tecnologías como una forma de comunicarse con las familias, al referirse a los puntos débiles se menciona que la **"comunicación es poco fluida"** entre familias y profesionales de la escuela, siendo generalmente información que va en un único sentido (de los profesionales hacia las familias), a no ser que sea requerida en sentido contrario.

Otro de los puntos débiles, suponemos que agravados recientemente, es la **"falta de recursos materiales, humanos... de la escuela"**, así como también el **"incremento de la presión sobre la escuela y sus profesionales"**, que comporta que sea difícil dar respuesta a todas las necesidades y situaciones que se presentan. Los representantes sindicales serían los más reivindicativos, pero también otros: "Faltan recursos, sí. Horas del profesor, faltan recursos humanos, falta... voluntad política." (FACA13).

Pero no sólo se trata de falta de recursos, también, aunque poco mencionado (sólo por representantes de madres y padres de alumnos),

se indica que **“falta formación entre profesorado”** sobre el tema de la participación (FACA13) que se relaciona con **“las actitudes del profesorado”**, especialmente con la existencia de resistencias entre los docentes para aceptar una mayor participación de las familias: “La escuela todavía abre las puertas con bastante dificultad (...) hay un poco la desconfianza. Y la desconfianza no genera complicidades.” (EXFACA13)

Pero no sólo se perciben como punto débil determinadas actitudes docentes, también algunas **“actitudes de las familias”** son percibidas como una dificultad. Los representantes de madres y padres de alumnos lo expresan como falta de compromiso hacia la escuela y hacia las asociaciones de madres y padres de alumnos (en línea con la individualización de la sociedad). Es decir, a pesar de que anteriormente se veían como puntos fuertes determinados cambios sociales, para otros la sociedad sigue teniendo un comportamiento individualista y el compromiso sólo es de una parte de la sociedad (EXFACA13; MRCA31; FACA13IV).

Entre estas actitudes de las familias aparece el **“cuestionamiento del rol de la escuela y de sus profesionales”** como un punto débil. Para que funcione, se cree necesario que las familias apoyen al docente en su trabajo, así como también que los profesionales valoren y reconozcan el rol y la importancia de las familias.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A.; Collet, J. (2007), *Els Plans Educatius d'Entorn: Debats, Balanç i Reptes*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Bolívar, A. (2006), “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Chauveau, G. (2000), *Comment réussir en ZEP. Vers des Zones d'Excellence Pédagogique*, Paris, Retz.
- Darling-Hammond, L. (2000), “Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence”, *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1 [http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1].
- Epstein, J. (1995), “School/family/partnerships: Caring for the children we share”, *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp. 701-712.
- Epstein, J. L. (2001), *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Boulder C.; Westview Press.
- Epstein, J. L. (2004), *Föräldrar och skola (Parents and School)*, Orebro, Orebro University (tesi doctoral).

- Furman, G. C. (2004), "The ethic of community", *Journal of Educational Administration*, 42(2), pp. 215-235.
- Garreta, J. (2008), *La Participación de las Familias en la Escuela. Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos*, Madrid, Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.
- Garreta, J. (2011), "Las experiencias escolares de la inmigración", *Papers. Revista de Sociologia*, 96, pp. 205-223.
- Garreta, J. (2012), *Famílies i Escoles. La Participació de les Famílies als Centres Educatius*, Lleida, Ajuntament de Lleida.
- Garreta, J. (2014), "La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente", *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 71, pp. 101-124.
- Garreta, J.; Llevot, N. (2011), "Immigrants families and the schoolin Spain: dynamics and factors that influence their relations", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)* 4, pp. 47-67.
- Garreta, J.; Llevot, N.; Bernad, O. (2011), *La Relació Família d'Origen Immigrat i Escola Primària de Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill (unpublished),
- Grant, BK. y Ray, JA. (2013), *Home, School and Community Collaboration*, London, Sage.
- Hester, H. (1989), "Start at home to improve home-school relations", *NASSP Bulletin*, 73, pp. 23-27.
- Jaeggi, J. M.; Osiek, F.; Favre, B. (2003), *Familles, École et Quartier. De la Solitude au Sens : Échec ou Réussite Scolaire d'Enfants de Milieu Populaire*, Genève, Service de la Recherche en Éducation.
- Jeynes, WH. (2011), *Parental Involvement and Academic Success*, New York, Routledge.
- Jeynes, WH. (2014), "A Meta-Analysis: The Relationship Between Father Involvement and Student Academic Achievement", *Urban Education* pp. 1-37.
- Montandon, C.; Perrenoud, P. (dir.) (1994), *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?* Berne, Lang.
- Olmsted, P. (1991), "Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program", *The Elementary School Journal*, 91(3), pp. 221-231.
- Ozer, E. M.; Bandura, A. (1990), "Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, pp. 472-486.
- Parra, J., García,, MP., Gomariz, MA. y Hernández, MA. (2014), "Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos", en *Consejo Escolar del Estado. La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 127-148.
- Pourtois, J. P.; Desmet, H. (2004), *L'éducation Implicite*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Thompson, B.; Mazer, J .P. (2012), “Development of the Parental Academic Suport Scale: Frequency, Importance, and Modes of Communication”. *Communication Education*, 61(2), pp. 131-160.
- Walker, J. M. T.; Hoover-Dempsey, K. V. (2008), “Parent involvement”, en Good, T. (ed.), *21st Century Education: A referente handbook*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 382-392.

Capítulo 22

Cauces y límites de participación de los equipos directivos en su relación con las familias

Sergio Andrés Cabello

Universidad de La Rioja (sergio.andres@unirioja.es)

Joaquín Giró Miranda

Universidad de La Rioja (joaquin.giro@unirioja.es)

Resumen

La participación de las familias en las escuelas está determinada por una serie de factores vinculados a los agentes de la comunidad educativa. Las propias familias y los órganos representativos de las familias (AMPAs), el profesorado, otros profesionales y los equipos directivos son determinantes en la ecuación de dicha participación, dependiendo de sus actitudes, motivaciones, intereses, de modo que la implicación de las familias en la escuela puede ser muy diferente. En esta comunicación nos centramos en la visión que tienen los centros acerca de la participación, ya que consideramos que es un elemento central para la misma. Si el centro tiene una actitud favorable y se muestra abierto a ella, dispondrá de una serie de canales de comunicación y de actividades que favorecerán esa implicación, así como se mostrará receptivo a las propuestas y visiones de las familias. Además, dependiendo de los diferentes estilos directivos en relación a la participación, encontramos centros que funcionan de forma más horizontal, mucho más abiertos y dispuestos, y otros que lo hacen de forma más vertical, donde la participación se oferta dentro de las directrices que marca el propio centro, sin salirse de los cauces o vías establecidas.

Palabras clave: participación, familias, escuelas, equipos directivos, canales de comunicación.

Abstract

The participation of the families in schools is determined by a number of factors linked to agents of the educational community. The own families and their representative bodies (AMPAs), teachers, other professionals and management

teams are crucial to the equation of the investment, depending on their attitudes, motivations, interests, etc. In this way, the involvement of families in school can be very different. In this paper we focus on the vision that centers about participation, as we consider it is central to it. If the center has a positive attitude and displayed open to it, you have a number of communication channels and activities that encourage the involvement and displays receptive to proposals and visions of families. Furthermore, we can also observe different management styles in relation to participation, giving the case that there centers operating more horizontal way that implication, much more open and willing, and others who do more vertically, in which participation does exist, but within the guidelines that marks the center itself, without departing from the established channels or pathways.

Keywords: participation, families, schools, management teams, communication channels.

Introducción

La participación de las familias en las escuelas se ha convertido en uno de los valores más importantes de la Educación en las últimas décadas. Para conseguir un sistema educativo más democrático y que alcance mejores resultados, es necesario contar con la participación de todos sus agentes. Y es que la educación no es sólo una cuestión de los profesores y los centros, sino que en ella se deberían implicar todos los agentes de la comunidad educativa, comenzando por las familias y siguiendo por otros profesionales que se encuentran en los centros, hasta llegar al entorno en el que se enmarcan, entendido como el barrio, la ciudad, etc. (Fernández Enguita, 2007).

Sin embargo, la participación de las familias en las escuelas no ha conseguido alcanzar elevados niveles a pesar de los avances que se han producido porque no han cumplido las expectativas (Mata, 2014; Garreta y Llevot, 2007). Todavía la participación en las elecciones a Consejos Escolares y a juntas directivas de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs) ofrece bajos niveles y las personas que se implican en procesos colectivos son una minoría (Garreta, 2008).

La participación de las familias en las escuelas viene marcada por un carácter individual, fundamentalmente a través de las tutorías, quedando relegadas a un segundo plano la participación colectiva. Si bien es cierto que padres y madres acuden a actividades lúdicas y festivas, no es menos cierto que son momentos puntuales y que es una

participación de carácter más superficial, aunque contribuyan a crear comunidad (Llevot y Bernard, 2015). También hay que tener en cuenta el contexto en el que nos encontramos; España no es un país con una elevada participación de la ciudadanía a pesar de que algunos procesos han contado con importantes movilizaciones, como en el caso de la educación y las protestas por los recortes derivados de la crisis y la LOMCE (Giró y Andrés, 2014b; Giró y Andrés, 2014c; Meliá, 2014; Vallespir i Morey, 2014).

La presente comunicación se basa en uno de los pilares de esa participación como son las actitudes de los Equipos Directivos, partiendo de los canales de comunicación que existen entre los centros y las familias. Ambos están interrelacionados ya que una buena comunicación es fundamental para que se generen situaciones de confianza que posibiliten dicha participación. Y en este punto los equipos directivos desempeñan un papel central como incitadores, facilitadores y dinamizadores de la implicación de las familias. Su actitud es determinante en todo el proceso pese a que encontramos diferentes formas de ver la participación, así como distintos escenarios y canales de comunicación.

Metodología

La presente comunicación forma parte del Proyecto de Investigación *Familias y Escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad. A lo largo de este trabajo, y desde el año 2013 al 2015, un equipo de investigación interdisciplinar (formado por sociólogos de la educación, pedagogos, trabajadores sociales, etc.), ha llevado a cabo un amplio estudio cualitativo con el objetivo de encontrar dinámicas positivas de participación de las familias en las escuelas, para determinar qué factores eran los determinantes. Este trabajo se ha desarrollado en Cataluña, Aragón, Islas Baleares y La Rioja.

El estudio se dividió en dos fases: una primera basada en entrevistas a informantes cualificados del ámbito de la educación (representantes de la Administración, consejos escolares autonómicos, confederaciones y federaciones de AMPAs, sindicatos de profesores, movimientos de renovación educativa, etc.), en la que se

presentaba una visión general de los procesos de la participación de las familias en las escuelas, llevándose a cabo cuarenta y seis entrevistas; en la segunda fase se realizaron etnografías y entrevistas a representantes de la comunidad educativa en treinta y un centros escolares de estas regiones en los que existían experiencias positivas de participación, seleccionadas tras el análisis realizado en la primera fase del estudio. La elección de los centros representa cualitativamente las tipologías de colegios e institutos existentes en nuestro país: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Institutos de Educación Secundaria (IES), centros concertados (en los que suele impartirse el conjunto de la educación obligatoria), centros rurales, Comunidades de Aprendizaje, etc.

En el análisis de las etnografías escolares y en sus respectivas entrevistas, nos hemos centrado en la variable tipo de centro (CEIP, IES, concertado, medio rural) y en el perfil de los integrantes de la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, AMPAs, familias, otros profesionales).

Canales de comunicación

Uno de los aspectos fundamentales en el análisis de la relación entre escuelas y familias, y la participación de las segundas, son los canales de comunicación (Garreta & Llevot, 2015; Giró y Andrés, 2014a). Su existencia y el hecho de que se produzcan o no barreras y disonancias en su uso, fruto de las actitudes y relaciones que se dan entre los integrantes de la comunidad educativa, marcarán en gran medida la valoración de esos canales. Partimos de la premisa que encontramos ante procesos en los que intervienen personas y colectivos, porque en no pocas ocasiones será esta variable subjetiva la que marque la comunicación. Para que este proceso sea efectivo es necesario también un clima de confianza entre las partes implicadas, así como una interacción constante y una retroalimentación. En el comienzo del proyecto de investigación se desarrolló un esquema de formas de participación de las familias en las escuelas basado en dos ejes: si es individual o colectiva y si es de carácter formal o informal.

Estas formas de participación están mediatizadas a su vez por unos canales de comunicación que responderían en gran medida al mismo esquema. De esta forma, nos podríamos encontrar con los siguientes canales (tabla 22.2).

Tabla 22.1 Formas de participación de las familias en la escuela

Tipos de participación	Formal	Informal
Individual	Tutoría	Petición de información Encuentros y conversaciones informales en la puerta, patio, etc. Apoyo a los deberes, seguimiento.
Colectiva	Consejo Escolar AMPA Formación de padres Proyectos Fiestas	Movimientos Sociales

Fuente: Proyecto Familias y Escuelas (EDU2012-32657) (Giró *et al.*, 2014: 73).

Tabla 22.2 Canales de comunicación en función de los tipos de participación

Canales de comunicación	Formal	Informal
Individual	Tutoría Llamada telefónica Plataforma digital del centro, incluido correo electrónico Notas Agenda Escolar	Encuentros y conversaciones informales en la puerta, patio, etc
Colectiva	Consejo Escolar Notas Reuniones colectivas Jornadas de Puertas Abiertas AMPA Plataforma digital del centro Web del centro Redes Sociales del centro Revista del centro Agenda Escolar Plafón de anuncios	

Fonte: Elaboración propia.

Nos centramos en aquellos canales de comunicación más importantes y relevantes, los que pueden generar mayores o menores niveles de confianza o distorsionar la relación y la participación.

En todos los casos, los equipos directivos transmiten la importancia de la comunicación, de la apertura de los centros a las familias, de su transparencia y que ninguna madre o padre se pueda quedar sin atender ante cualquier circunstancia. Así, son los equipos directivos de aquellos centros seleccionados como abiertos y receptivos quienes articulan los canales necesarios, y son un valor que transmiten al conjunto del profesorado, un colectivo heterogéneo donde las actitudes también son diversas.

En general, la importancia otorgada a los canales de comunicación por todos los agentes de la comunidad educativa es muy elevada, pese a experiencias negativas de participación por malentendidos o porque los canales de comunicación no funcionaban correctamente, o actuaban no bidireccionalmente sino de forma unidireccional. En todo caso, estos canales de comunicación se tienen que enmarcar siempre como un instrumento de participación, cuyo objetivo final es el éxito escolar de los estudiantes.

Partimos del hecho de que la participación mayoritaria es de carácter formal e individualizada, siendo la tutoría el lugar indicado para la misma. Dentro de este escenario también cabría añadir las notas individuales (las que el tutor le entrega a un estudiante específico para remitirlas a sus padres), las anotaciones en la agenda escolar, los correos electrónicos (generalmente a través de la plataforma digital) y la llamada por teléfono.

La tutoría es el principal escenario de la participación de las familias en la escuela, siendo el canal de comunicación más utilizado y valorado por madres y padres. Es a través de la tutoría donde se canaliza fundamentalmente el núcleo de la relación entre la gran mayoría de las familias con sus escuelas. Institucionalizada en unos horarios específicos que suelen ser flexibles en la mayor parte de los casos, las tutorías adquieren un valor todavía mayor en el caso de Secundaria, donde la intensidad del resto de canales es mucho menor al descender la participación de las familias con el cambio de etapa educativa.

La agenda escolar aparece como uno de los canales de comunicación fundamentales entre centros y familias. Herramienta empleada en Primaria y Secundaria, no tuvo ningún cuestionamiento a

su valor. En ella se recogen todo tipo de actividades, los deberes que tienen que realizar alumnos y alumnas, así como citas que se concertan (funciona de forma bidireccional ya que pueden pedirla tanto tutores como familias), seguimiento, autorizaciones de salidas, etc. Es un cauce muy directo, pero también muy formal, siendo un paso previo para otros canales como las entrevistas personales en las tutorías. Debido a los cambios existentes la participación tras el paso de primaria a secundaria, por la reducción de la presencia de madres y padres en los centros, la agenda escolar adquiere una dimensión muy importante para el seguimiento que realizan las familias.

En todos los centros se le da una gran importancia a las notas y circulares que periódicamente suelen sacar los estudiantes (las notas son iguales para todos, pero también las hay individuales) como un canal de comunicación formal y colectivo. Es un cauce tradicional muy directo que se complementa con la agenda escolar, y que en secundaria permite a las familias acceder a las notas que en no pocas ocasiones los hijos e hijas ocultan u olvidan en la mochila.

En este punto han adquirido una presencia inusitada las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de plataformas digitales que permiten un seguimiento y una comunicación constante; así como las webs de los centros y las redes sociales institucionalizadas (fundamentalmente Facebook y Twitter). Las plataformas son las herramientas de las TICs más empleadas en todo el proceso ya que también sirven para la comunicación a través del correo electrónico. Se detecta una valoración positiva de su implantación y uso, aunque todos los agentes de la comunidad educativa indican que deben servir para comunicaciones puntuales (dependiendo de la naturaleza de las mismas), que no afecten a cuestiones más trascendentes y que no ocupen el lugar de las relaciones interpersonales en un “cara a cara”. Es un canal que permite mantenerse en contacto resolviendo algunas situaciones vinculadas a la falta de tiempo, característica de nuestra sociedad posmoderna. También desde las familias y AMPAs se determina que hay docentes que no la utilizan pese a ser una herramienta que depende fundamentalmente del profesor. Por otra parte, existiría cierta “brecha digital” en el acceso a las TIC por parte de algunas familias, pero es una situación que salvan a través de medios y canales de comunicación más tradicionales. El papel de las TIC es más importante si cabe en secundaria, pues sirve cuando se ha

roto el contacto directo entre centros y familias, y se ha cambiado en el caso de los públicos hasta de colegio, permitiendo un seguimiento más activo. Las páginas web de los centros y las redes sociales fueron valoradas positivamente por la mayor parte de los entrevistados, como una forma de conocer actividades, anuncios, etc.

La llamada telefónica sigue siendo un canal empleado con frecuencia, pero se limita a cuestiones puntuales, como por ejemplo concertar una cita o por circunstancias relacionadas con la disciplina, o cuando no se ha conseguido localizar las familias a través de otros medios. En este último caso, los informantes identificaron colectivos de estudiantes, como por ejemplo inmigrantes, en los que este recurso es fundamental.

Las reuniones también tienen un valor elevado, especialmente se identificaban las jornadas de puertas abiertas, aquellos encuentros en los que las familias conocen el centro. Las reuniones colectivas durante el curso suscitan mayores controversias entre los equipos directivos, el profesorado, las AMPAs y las familias. Generalmente, se cuenta con una reunión al comienzo de curso, a modo de presentación del mismo.

En todos los centros se han institucionalizado más reuniones colectivas, en parte por la demanda de familias y AMPAs que suelen celebrarse cada trimestre. Los equipos directivos facilitan las mismas como respuesta a las peticiones de madres y padres; sin embargo, entre el profesorado hay una mayor variabilidad en su valoración. Parte del mismo, especialmente en secundaria, afirma que no son útiles y que a su finalización se producen conversaciones individuales, en las que algunos padres y madres preguntan por la situación de sus hijos e hijas. De la misma forma se indica que la asistencia a estas reuniones disminuye a medida que avanza el curso.

En el ámbito de lo colectivo y lo formal también se encuadraría el Consejo Escolar, una institución que siempre ha estado cuestionada y que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha convertido en un mero órgano consultivo (Giró, 2014; Giró y Andrés, 2012; Feito, 2007). En su composición, los equipos directivos y profesorado cuentan con mayor representación que las familias. Además de que tienen un peso menor, la baja participación de padres y madres en la elección de sus representantes, sitúan a esta institución como un canal infrautilizado, consultivo y de transmisión de información. Sin embargo, los equipos directivos le otorgan

importancia, aunque siempre desde su visión que se centra más en la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, y no en la toma de decisiones.

Otro de los canales de comunicación más importantes lo encontramos en los escenarios informales. Los encuentros en la puerta del centro, en el patio o a las entradas y, fundamentalmente a las salidas de los estudiantes, se producen diariamente y es uno de los canales de comunicación que también suscita más suspicacias por parte de los equipos directivos y de un sector del profesorado, pero que es muy valorado por las familias.

Se le da relevancia desde los centros como un ejemplo de cercanía, accesibilidad y estar a disposición de las familias, aunque se cuestiona que no se sigan los cauces más formales (procedimientos, espacios, horarios) y se interrumpa el normal funcionamiento de las entradas y salidas de clase.

En el caso de los centros ubicados en el medio rural que cuentan con un número reducido de estudiantes y una gran cercanía, hay una gran presencia de canales de comunicación de carácter informal, especialmente a la salida y entrada de los centros, quedando en un muy segundo plano cuestiones como las TIC y las plataformas digitales.

En las comunidades de aprendizaje, que tienen su razón de ser en gran medida en la implicación de los agentes de la comunidad educativa, los canales de comunicación son muy directos y están muy formalizados a través de las comisiones, sin obviar los cauces más tradicionales y los informales.

Finalmente, también es importante resaltar los canales de comunicación que se establecen con y desde el AMPA. Estas asociaciones son una pieza vital en la participación de las familias, por lo que la comunicación con el AMPA desde el centro debe ser fluida. En este sentido y en no pocas ocasiones, se producen conflictos o desacuerdos con los equipos directivos porque no atienden sus demandas y reivindicaciones y porque cuentan con una visión diferente de la participación, aunque en general los canales permanecen abiertos.

En términos generales, podemos afirmar que la participación no depende directamente de los canales de comunicación existentes, aunque sí que la favorecen o la perjudican. Unos canales de comunicación que sean eficaces y eficientes van a posibilitar climas de confianza y

una buena relación entre los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, los resultados de este estudio además de los establecidos por otras investigaciones (Garreta, 2008; Garreta y Llevot, 2007) muestran que la participación de las familias sigue siendo reducida, especialmente la colectiva, y que en gran medida recae siempre en un grupo de padres y madres implicadas, que se integran en el AMPA y se convierten en auténticos dinamizadores no sólo del resto de familias, sino del propio centro.

La actitud de los equipos directivos

Los equipos directivos fueron señalados en las dos fases de la investigación (la realizada con informantes cualificados y la que se llevó a cabo en los centros escolares), como responsables en gran medida de articular los mecanismos para la participación y canales de comunicación. Si los equipos directivos no están convencidos de la participación de las familias, si se cierran en banda a la misma o no hay una comunicación fluida, este proceso sería prácticamente imposible. Sin embargo, en algunas ocasiones puede servir de catalizador para procesos participativos frente a estilos directivos no asertivos, aunque son puntuales y se caracterizan por ese fin.

En todo caso, las entrevistas mostraron equipos directivos que contaban con la participación como un elemento central en su forma de entender la educación y la escuela. Debemos insistir en que en todo momento hacemos referencia a personas de los equipos directivos que cuentan con unas actitudes, unas habilidades sociales, y una biografía o trayectoria profesional. En no pocas ocasiones, experiencias negativas anteriores (por ejemplo con AMPAs poco colaborativas, o con familias que pretendían traspasar ciertos límites en la participación), generan precaución, incluso una cierta desconfianza en esta relación con madres y padres. Por otra parte y siendo una cuestión transversal a todo el proceso de participación, no hay una formación específica para la misma entre ninguno de los actores de la comunidad educativa, presentándose como una de las grandes debilidades de todo el proceso.

Todos los equipos directivos hicieron referencia a cuestiones como la transmisión de la información, la apertura a las familias, la transparencia y la ya citada confianza, como ejes vertebradores de esa relación. Incluso, aunque tratan de limitar la presencia de los canales

más informales, son también empleados por ellos mismos como una forma de mostrar cercanía y apertura con las familias.

Es interesante constatar cómo AMPAs y familias señalaron los casos de centros en los que se habían producido cambios de equipos directivos, de algunos menos propensos a la participación y con más dificultades de comunicación a otros más abiertos. Son pasos valorados muy positivamente, pero que se vinculan con las actitudes personales de los mismos no tan cercanos o favorecedores de la participación.

Dentro del impulso que han dado también se encuentra el transmitir la importancia de esa implicación de las familias y que sea favorecida por parte de profesorado. Todos los directivos entrevistados señalaron que es una indicación constante que se hace a este colectivo, pero que depende de nuevo de las actitudes y predisposiciones de los profesores, generándose incluso algunas situaciones de conflicto con docentes no muy receptivos a la comunicación con las familias.

En líneas generales valoran la participación, la potencian y generan cauces para ello, pero entre ellos podemos distinguir dos grandes bloques en función de para qué entienden la participación y la respuesta que dan a las peticiones de las familias. Por un lado, la mayor parte apoyan la implicación, la valoran y cuentan con ella, pero desde su posición, es decir, marcando claramente los cauces y los límites de la misma establecidos en la legislación, en el ámbito docente y en la gestión, así como en las directrices que indique la dirección, aunque dejan un margen para propuestas provenientes del AMPA y de las familias.

Una minoría de gestores presenta actitudes que abarcan tanto la forma como el fondo, y van más allá que la mayoría que otros, tratando de implicar a las familias en más ámbitos de decisión mostrándose más receptivos. También establecen límites, fundamentalmente legislativos y los relativos a la docencia.

De esta forma, aunque las familias y AMPAs sí que tienen facilidad para hacer llegar sus sugerencias, reclamaciones, etc., no siempre son tenidas en cuenta, y la mayoría de los directivos suelen escucharlas aunque luego toman sus propias decisiones. La justificación a esta situación vendría dada porque en ocasiones se sobrepasan lo que consideran ellos algunos límites de la participación (académica, de gestión, etc.) o que algunas de las propuestas son directamente irrealizables.

Las familias y AMPAs cuentan con ello, lo asumen, pero tiene un efecto que puede ser perverso y llevar a la desmotivación o a una menor implicación.

En todo caso, queda evidente que la autoridad recae sobre los equipos directivos, que son los que tienen en la mayor parte de las ocasiones la última palabra. Este hecho se hace explícito en situaciones como, por ejemplo las que se producen en el consejo escolar, siendo el resto de los agentes de la comunidad educativa conscientes de esta situación, produciéndose una cierta resignación. En el seno de las relaciones entre los integrantes de la escuela debemos tener en cuenta que se encuentran entre ellos en no pocas ocasiones intereses contrapuestos y situaciones de desconfianza y recelo.

En función de la tipología de centros que se han empleado en la investigación, también encontramos diferentes matices. En primer lugar, entre CEIP e IES, siendo los gestores de los primeros más cercanos gracias a una mayor implicación de las familias y por una amplia participación en actividades colectivas de carácter lúdico y festivo. En los IES tienen que afrontar otra serie de circunstancias, donde la participación está muy marcada por los resultados académicos y las situaciones disciplinarias y conflictivas, siendo la relación más individualizada.

Con respecto a los centros públicos y los concertados, en los segundos no hay una separación entre las diferentes etapas, cubriendo generalmente el proceso educativo desde infantil hasta secundaria y en algunos casos hasta bachillerato. Mientras que en los públicos el paso de primaria a secundaria implica un cambio de centro, en los concertados se mantienen en el mismo colegio durante todas las etapas de la educación obligatoria. El hecho de la permanencia en un mismo centro puede favorecer la participación, así como el sentimiento de comunidad educativa, pero nos encontramos que la implicación también desciende en la etapa de secundaria. Aunque en los centros concertados se han producido importantes cambios en la composición de sus equipos directivos, principalmente relativos a los titulares de estos centros, sí que nos indican que algunas características del ideario se mantienen, reproduciendo unos límites implícitos.

En los centros rurales los directivos se ven inmersos en esa cercanía con las familias, lo que facilitaría la comunicación. Es una relación más directa y también más informal, pero que en todo caso

va a depender de su actitud. El gran hándicap con que cuentan este tipo de centros es el relativo a la rotación de los docentes, que perjudica la participación ya que se producen cambios constantes de profesorado, lo que afecta a la creación de un clima necesario de confianza.

Cuando la relación que se establece entre equipos directivos y AMPAs es fluida y hay confianza entre ambos, la participación de las familias es mayor, disponen de canales de comunicación continuamente abiertos, tanto de carácter formal a través de reuniones institucionalizadas mensualmente, como de carácter informal. Los directivos suelen apoyarse en las AMPAs para dinamizar los centros, especialmente aquellas actividades de carácter lúdicas o festivas, aunque es una forma de participación que puede generar ciertas dudas, pues es muy puntual y no es menos cierto que también es un mecanismo para crear comunidad. Son relaciones que no están exentas de situaciones conflictivas, de expectativas de las AMPAs que no se cumplen, o de diferentes visiones acerca del centro, pero en definitiva la última decisión la toman los directivos.

Conclusiones

Los equipos directivos desempeñan un papel central en la participación de las familias en las escuelas. Su función facilitadora y dinamizadora está marcada por sus actitudes y predisposiciones así como por sus experiencias pasadas. En todo caso, su importancia viene señalada por el conjunto de la comunidad educativa y reconocida por ellos mismos, que deben generar mecanismos de participación y mantener unos canales de comunicación abiertos y constantes con AMPAs y familias.

Sin embargo, no nos encontramos ante un proceso sencillo como no lo es el de la participación de las familias en las escuelas. Sus protagonistas responden en no pocas ocasiones a intereses contrapuestos, a diferentes visiones de lo que es la educación y la escuela.

En términos generales, son conscientes de la función que cumplen y se postulan como abiertos, facilitadores, transparentes y disponibles para las familias y AMPAs, aunque apuestan más por cauces formales, valorando los informales.

Han vivido importantes transformaciones en su relación con la participación, partiendo del hecho de que ningún integrante de la

comunidad educativa está formado para la participación. Han ido incorporando ese discurso constituyendo un elemento central de su gestión, pero no cabe duda que desde la posición que ocupan parten con ventaja, ya que son ellos los que toman las decisiones finales. En este sentido, una de las críticas que surgen desde las AMPAs y las familias es que los directivos escuchan pero, otra cosa muy distinta es que todas sus iniciativas o sugerencias se lleven a cabo, con el argumento de que muchas de ellas no son viables y que siempre debe haber límites a la participación.

No cabe duda que apuestan por la participación y por contar con canales de comunicación abiertos y constantes con las familias. Otra cuestión es dónde se ponga el límite de esa participación y cómo de fluidos sean los canales. Se ha ganado mucho en ese sentido ya que existe una comunicación constante. El *feedback* es continuo, aunque todavía se advierte una cierta desconfianza y recelo fruto de experiencias pasadas y de los intereses contrapuestos que existen, aunque el fin de todos los actores sea el bien del alumno.

Se ha producido un aumento de los canales de comunicación entre los centros y las familias, en parte por la irrupción de las TIC, y se profundiza en otros como las reuniones colectivas y, aunque hay una apuesta clara por los canales más formales, se siguen empleando los informales de forma continua. Esta diversidad y ampliación de los canales de comunicación no implica que haya aumentado la participación, aunque sí que puede haber generado una mayor concienciación entre los integrantes de los equipos directivos, otorgando valor y un contacto continuo con las familias, así como la necesidad de generar climas de confianza para contar con mejores relaciones con los integrantes de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Feito, R. (2007), "Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro", *Participación Educativa* (ejemplar dedicado a Participación de los padres y madres en la educación), 4, pp. 4-15. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2007), "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad", en J. Garreta (Ed.), *La Relación Familia-Escuela*, Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida.

- Garreta, J. (2008), *La Participación de las Familias en la Escuela: las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos en España*, Madrid, CIDE y CEAPA.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015), "Family-school communication in Spain: channels and their use", *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, pp. 29-48, <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007), "La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?", en J. Garreta (Ed.), *La Relación Familia-Escuela*, Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Giró, J. (2014), "Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE", en H. Cairo y Finkel, L., *Crisis y Cambio: Propuestas Desde la Sociología. XI Congreso Español de Sociología*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 194-204.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014), "Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación", *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, pp. 65-90, <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Giró, J. y Andrés, S. (2014a), "Escenarios de participación y canales de comunicación de las familias en las escuelas", *III Jornadas Internacionales de Sociología, Asociación Madrileña de Sociología (AMS)*, Madrid, 12 y 13 de noviembre de 2014 (en prensa).
- Giró, J. y Andrés, S. (2014b), "Las familias se suben a la "Marea Verde": el papel de madres y padres en las movilizaciones educativas", *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 7, nº 3, pp. 627-643. <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/350>
- Giró, J. y Andrés, S. (2014c), "La participación de las familias en los centros escolares en un contexto de crisis", *XVII Conferencia de Sociología de la Educación. Tiempos críticos en Educación, Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, Bilbao, 7-10 de julio de 2014 (en prensa).
- Giró, J. y Andrés, S. (2012), "Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares", en M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual*, Valencia, Germania.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015), "La participación de las familias en la escuela: factores clave", *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 8, nº 1, pp. 57-60. <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/371>
- Mata, A. (2014), "Evolución de la participación de las familias en el sistema escolar: de la ilusión al desengaño", *XVII Conferencia de Sociología de la Educación. Tiempos críticos en Educación, Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, Bilbao, 7-10 de julio de 2014 (en prensa).
- Melià, J. (2014), "La movilización social por la lengua y la educación en las Baleares", *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 7, 3, pp. 644-657. Disponible en <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/351/354>

- Vallespir, J. i Morey, M. (2014), “El resorgir de l’assimilacionisme cultural. El cas del Decret sobre el Tractament Integrat de Llengües (TIL) del Govern de les Illes Balears”, *International Conference: (Re)constructing Latinity: National and Transnational Identities of Romance Cultures. Interdisciplinary and Transdisciplinary Approaches*, Sibiu, november.

Capítulo 23

Las tecnologías de la información y la comunicación como nuevos medios de comunicación entre familias y escuelas

Mònica Macià Bordalba

Universidad de Lleida (Lleida, Enúrispaña)(monica.macia@geosoc.udl.cat)

Abstract

The communication between families and schools is an essential issue so as to establish a good relationship between all the agents involved in the educative community, because it creates confidence and a sense of belonging to it.¹ So it exists a growing interest to know which are the communicative channels that approach family and school, being new technologies the means that can give a positive effect in these relations. The text hereby intends to spot the role that digital media has within these relations. The empiric work based on ethnography lasted for nine months and allowed us to know the real participation of the 20 centres of study, what means of communication are the most popular to improve the relationship between families and school, and how new technologies are used in this context (e-mails, websites, blogs, digital platforms and social networks).

Palabras clave: familia-escuela, comunicación, tecnologías de la información y la comunicación.

Keywords: family-school, communications, TIC.

1 Esta comunicación, *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como nuevos medios de comunicación entre familias y escuelas*, se inscribe dentro del proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (Ministerio de Economía y Competitividad; referencia EDU2012-32657). Esta comunicación, se inscribe también dentro del Programa de Formación de Profesorado Universitario Referencia: FPU13/02456 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Introducción

No hay duda que hoy en día es imprescindible el establecimiento de una actuación conjunta entre docentes y progenitores, siendo la comunicación bidireccional entre familia y escuela uno de los elementos esenciales para esta cooperación. Ya que sin una óptima comunicación no existe confianza, y sin confianza, la alianza escuela-familia es muy difícil (López, Ridaó y Sánchez, 2004). En este sentido, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros escolares ha abierto nuevas posibilidades de comunicación y nuevas perspectivas para informar e implicar a las familias en la escuela, y ha supuesto una vía para mejorar las relaciones entre ambos agentes y acercar ambas culturas (Aguilar y Leiva, 2012; Sánchez y Cortada, 2015).

Desde hace tiempo, en el ámbito pedagógico, existe un enorme interés por el estudio de los medios tecnológicos y virtuales con fines curriculares (McNabb, Baldez, Nowakowski y Hawkes, 1999; Ferro, Martínez y Otero, 2009; Román y Murillo, 2012), pero no ha sido hasta estos últimos años cuando han aparecido numerosas voces entorno a la necesidad de potenciar las TIC en la relación familia-escuela. A modo de ejemplo, Aguilar y Leiva (2012) exponen algunas experiencias innovadoras que diferentes centros españoles han llevado a cabo con el objetivo de fomentar la relación entre progenitores y docentes. En esta comunicación, sin embargo, no vamos a listar experiencias innovadoras, sino que nuestro foco de interés está en conocer los motivos que conducen a padres y maestros a desbancar los canales tradicionales de comunicación para sustituirlos por nuevos medios tecnológicos y digitales. Y para ello debemos hablar de las funciones que pueden desarrollar las TIC en la relación familia-escuela.

Por un lado, los recursos digitales se utilizan para informar a las familias del progreso de sus hijos y de las actividades diarias que se desarrollan en la institución escolar. Además, sirven también para fomentar la implicación familiar en la construcción del centro educativo desde una perspectiva social, es decir, sirven para invitar a las familias a participar en el proceso de aprendizaje de los discentes (Mitchell, Foulger y Wetzel, 2009; Vázquez, López y Colmenares, 2014; Sánchez y Cortada, 2015). Lo que podríamos definir como enfoque informativo y enfoque participativo de las TIC. Según Vázquez *et al.* (2014), el uso de las plataformas digitales mejora la participación y la colaboración de

las familias en los centros educativos. Sánchez y Cortada (2015), en cambio, señalan que el objetivo principal de todas las escuelas es utilizar las herramientas TIC para informar a los progenitores de lo que sucede dentro del recinto escolar, relegándose su participación a meros comentarios en blogs o redes sociales. Y en una idea similar se sitúa Garrreta (2015), quien expone que en los centros escolares los canales más utilizados son las páginas web y los blogs y, por ende, se utilizan sobre todo las TIC en su función informativa.

Partiendo de este marco conceptual, la presente comunicación se estructura a partir de las funciones que pueden desarrollar los canales digitales en la relación familia-escuela, incorporando en nuestro discurso un tercer eslabón que se situaría entre la función informativa y la participativa: la función comunicativa de las TIC. Es decir, el uso de las TIC para establecer unos canales bidireccionales que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que aseguren una mayor continuidad entre ambos contextos (escuela y hogar).

En el estudio de la participación de las familias en la escuela, para llegar a la toma de decisiones, es decir, a la participación plena, hay que pasar por otros dos eslabones inferiores. En el primero encontramos el apoyo general, el aprendizaje en casa, la comunicación con la escuela y la emisión de opiniones y propuestas por parte de los progenitores. En el segundo, se sitúa una participación más diaria de las familias en los centros escolares a modo de voluntariado o como ejecutores de ciertas atribuciones que les son delegadas. Ambos eslabones son necesarios para llegar a la cúpula de la pirámide participativa, en la que encontramos la codecisión y la participación de las familias en la toma de decisiones (Epstein, 1992; Gento Palacios, 1994). Así pues, nuestro enfoque de las TIC parte de esta idea gradual que se establece en el estudio de la participación familiar. A nuestro entender, los recursos tecnológicos pueden perseguir los siguientes objetivos, siendo necesario pasar por los eslabones inferiores para garantizar que las TIC sean realmente una herramienta útil en la creación de una cultura participativa en los centros escolares.

Concretamente, esta comunicación forma parte del Proyecto de Investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657)”, a través del cual nos hemos planteado como objetivo principal conocer cuáles son las dinámicas de participación en los centros educativos. El estudio se ha llevado a cabo en cuatro

	Objetivos	Enfoque
Nivel III	Crear una cultura participativa de las familias en los centros educativos	Enfoque participativo
Nivel II	Establecer una comunicación bidireccional constante	Enfoque comunicativo
Nivel I	Dar a conocer, generalmente del centro a las familias	Enfoque informativo

Figura 23.1 Enfoques funcionales que puede adoptar el uso de las TIC en la relación familia-escuela

Fonte: Mònica Macià, 2015.

comunidades autónomas (Cataluña, Aragón, La Rioja y Las Islas Baleares) y se han analizado un total de 20 centros de primaria que se han escogido atendiendo a criterios de tamaño, localización y estructura. Así, en cada comunidad se han analizado una escuela rural, un centro concertado, un centro público, una comunidad de aprendizaje (por ser el máximo símbolo de participación de la comunidad en el centro), un centro con un elevado porcentaje de inmigración y una escuela de nueva creación, como mínimo. El proceso de investigación se ha basado en el enfoque cualitativo, concretamente en un trabajo etnográfico llevado a cabo durante 9 meses (de abril a noviembre de 2014).²

Webs y blogs: el enfoque informativo de las tic

La mayoría de los centros de primaria estudiados utilizan los canales tradicionales para comunicarse con las familias. Circulares, plafones y reuniones grupales para las informaciones generales; tutorías, agenda y contactos informales para aquellas relativas a un alumno/a en particular.

2 A continuación se recogen los acrónimos con los que se identificarán las aportaciones textuales de las entrevistas que hemos utilizado para argumentar la exposición de resultados. **Primer nivel.** CP quiere decir Centro Público; CC quiere decir Centro Concertado. **Segundo nivel.** P0 quiere decir Profesor de Infantil; P1 quiere decir Profesor de Primer Ciclo de Primaria; P2 quiere decir Profesor de Segundo Ciclo de Primaria; P3 quiere decir Profesor de Tercer Ciclo de Primaria; D quiere decir Director; S quiere decir Secretario; F0 quiere decir Familiar de Infantil; F1 quiere decir Familiar de Primer Ciclo de Primaria; F2 quiere decir familiar de Segundo Ciclo de Primaria; F3 quiere decir Familiar de Tercer Ciclo de Primaria; A quiere decir representante de la AMPA. **Tercer nivel.** CA quiere decir Cataluña; AR quiere decir Aragón; LR quiere decir La Rioja; IB quiere decir Islas Baleares.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en cambio, están aún muy lejos de poder considerarse principales canales de comunicación entre ambos agentes educativos. En primer lugar, las herramientas digitales más utilizadas en los centros estudiados son las páginas web y los blogs, dos canales que desarrollan cuatro funciones distintas pero todas ellas enmarcadas dentro del enfoque informativo de las TIC. En segundo lugar, el uso de las plataformas digitales y los correos electrónicos (las dos herramientas que por su naturaleza intrínseca han de concebirse como medios de comunicación) tienen una implementación escasa en los centros escolares, y cuando existen, su valoración y utilidad por parte de familias y docentes es limitada.

Si nos centramos en las páginas web y los blogs, vemos que la bidireccionalidad es casi nula (como también exponen en su estudio Sánchez y Cortada, 2015). Solamente un centro permite a las familias publicar artículos en la página web institucional, y si bien la mayoría de los blogs sí que ofrecen a los progenitores la oportunidad de escribir comentarios, en pocas ocasiones éstos lo hacen. Pero antes de pedir reciprocidad informacional (tal y como reclaman algunos docentes en tres de las cuatro comunidades autónomas estudiadas), quizás debiéramos preguntarnos porqué las familias no escriben, qué beneficios obtienen haciéndolo y si el hecho de teclear comentarios en un espacio virtual mejora realmente la relación con la escuela y permite el acercamiento de ambas culturas. Porque no debemos olvidar que la utilidad que los individuos otorgan a sus acciones es importante para que éstas sucedan. Para que las familias participen en la escuela es esencial que estén convencidas de las potencialidades de sus actuaciones y que conozcan la repercusión que éstas tienen en el aprendizaje de los niños (Bolívar, 2006; Bustos, 2011). En el uso de las TIC estamos convencidos que actúa la misma premisa: para que las familias escriban comentarios, éstos deben ir más allá de simples alabanzas a la actuación docente.

Sí que te encuentras de vez en cuando, pues he visto esto o he visto tal cosa y te comentan cosas que tú has colgado. Y eso significa que se mira (...). Oralmente sí que te lo vienen a decir, pues Oh, qué bonito, oh, qué me ha gustado esto o esto estabais haciendo o nosotros ahora hemos hecho tal cosa. Estaría bien que quedara constancia también. CPP3CA

Así pues, las páginas web y los blogs han de concebirse principalmente en su vertiente informacional, es decir, dentro del enfoque informativo

Función	Descripción	Principales canales
Función descriptiva	Información de carácter general -quienes somos, qué hacemos y qué nos define	Páginas web (parte más estática)
Función informativa	Informaciones que se suben a la red con anterioridad a que sucedan	Páginas web y blogs de centro
Función ilustrativa	Relatos que se muestran "a posteriori", es decir, se suben a la red actividades o experiencias a modo de reportaje, muchas veces en formato de imagen o video	Páginas web y blogs de centro y de aula
Función educativa	Enlaces a páginas web de interés para los alumnos o ejercicios para el aprendizaje en casa o en el aula	Blogs de aula

Figura 23.2 Funciones que desarrollan las páginas web y los blogs dentro de su enfoque informativo de las TIC

Fonte: Mònica Macià, 2015.

de las TIC. Pero esto no significa que debamos infravalorarlos, al contrario. Son dos herramientas que han abierto el centro a los hogares y que permiten a las familias ver lo que lo que antes desconocían. A continuación exponemos las principales funciones que desarrollan estos dos canales, siendo la función ilustrativa la más valorada tanto por familias como docentes.

Plataformas y correos: el enfoque comunicativo de las tic

Las plataformas digitales y los correos electrónicos sí que son, por su naturaleza intrínseca, canales de comunicación entre familias y escuelas, es decir, permiten la bidireccionalidad y son los medios perfectos cuando se trata de establecer una relación diaria y fluida entre familiares y docentes. Lo que sucede es que su uso es aún escaso y a la vez limitado.

Escaso porque en Cataluña y Aragón solamente los colegios concertados disponen y utilizan las plataformas digitales. En la Rioja, todas las escuelas han implementado esta herramienta que se ofrece des de la Consejería, pero se usa en pocas ocasiones. Y en las Islas, ni disposición ni uso. Por lo que al correo electrónico se refiere, tan solo el 25% de los centros estudiados lo utilizan con cierta asiduidad. Y decimos también que su uso es limitado porque la tendencia observada es que los colegios que sí utilizan la plataforma y

el email lo hacen en su vertiente más informacional (y no como medios de comunicación).

Si nos fijamos en las plataformas, éstas sobre todo se utilizan para dar informaciones a las familias, ya no del centro en general sino del grupo clase o del niño en particular, y des del centro se potencia en muchas ocasiones el uso de éstas para tal fin.

Sería una información individual. Ahí los padres sólo ven la información de su hijo. A veces cuelgan fotos que ven de la clase, porque cuelgan actividades, o lo que se quiere poner del ciclo. CCP1AR

Para que ellos vean que han hecho la tarea, porque muchas veces llevan la agenda y no se la enseñan al padre; su comportamiento, si han participado... CCP2LR

En cambio, el uso de la plataforma digital como canal de comunicación queda sujeto, en líneas generales, a la voluntad de cada maestro. Es decir, el tutor individual decide si quiere utilizarla para establecer cauces comunicativos diarios y fluidos con las familias, o si bien prefiere seguir usando los medios tradicionales. Y lo mismo sucede con el correo electrónico. Éste es un canal que en muchas ocasiones es utilizado para los comunicados generales de escuela pero en pocas ocasiones para mejorar la relación tutor-familias. En este caso vuelve a ser una decisión individual de cada docente.

Ante este panorama, es importante conocer qué pensamientos y creencias rigen las actuaciones de la comunidad educativa, con el objetivo de comprender para mejorar. Y hemos encontrado que en los discursos de ambos agentes (familias y docentes) aparecen unas mismas temáticas que van repitiéndose a lo largo de las entrevistas. Estas son: 1) El uso de las TIC requiere tiempo; 2) Se prefiere el uso de los canales tradicionales; 3) Las TIC no aseguran que recibas información; 4) Ya existe un contacto directo por lo que no es necesario otros canales digitales; 5) Las familias no tienen ordenador y/o acceso a la red; y 6) Se culpabiliza a las familias de no usar los nuevos medios o de no estar preparadas para ello.

Según algunos maestros, la **falta de tiempo** es uno de los motivos por los que se siguen utilizando los canales tradicionales (esta idea también aparece cuando se habla de las páginas web y los blogs, sobre todo en los centros en que estas herramientas requieren de una mayor actualización o alimentación).

Te exige que te sientes un día y que busques un tiempo que es muy complicado, es muy complicado. Es que claro, en caso prefiero hacer diseños de trabajo, que meterme en el Racima (la plataforma). Las notas, a mí me gusta el tú a tú. CPP1LR

Y a pesar de que éste sea un discurso mayoritariamente docente, también algunas familias utilizan esta idea para exculpar a los profesores.

Está bien, lo que pasa es que hay profesores que se hacen más con el espacio de Internet, hay otros que menos, y es un tiempo... CCP2LR

La **preferencia por los canales tradicionales** es otra creencia que aparece reiteradamente en todos los discursos, tanto por parte de los docentes como de las familias. La agenda o las circulares son dos de los medios más citados en esta declaración de preferencias:

Yo pongo en Clickedu las observaciones que sean a todos aquellos que tienen acceso a la plataforma, pero utilizo siempre la agenda. La agenda es mucho más inmediata. Si me la firman, al día siguiente la tengo. Clickedu puede meterse en el momento o dentro de una semana. CCP2AR

Para mí me es más fácil el papel. Porque claro, yo el mail lo abro... bueno no sé si te has dado cuenta, pero lo abro de... una vez a la semana, dos veces a la semana. De momento lo envían con antelación suficiente, quiero decir que... pero no, sí, me parece bien, sí, sí. CPF1CA

El contacto directo es otro de los medios tradicionales que más valoran las familias y ante el cual se escudan muchos padres y profesores cuando hablan de las TIC en su enfoque comunicativo. Pero en este punto debemos diferenciar dos tipos de discursos:

1. Los discursos que utilizan la calidez del contacto cara a cara como un atributo que no puede suplantarse a través de las herramientas digitales. En consecuencia, utilizan esta idea a modo de argumento al porque no se utilizan las TIC.

No nos gusta el Racima a nosotros. Nos gusta ver a la persona, el Racima no nos mola. La tutora que estaba hasta ahora era de ponerlo en el Racima, ¡es que no salía nunca a hablar con nosotros! CPF1LR

Yo creo que es relativo, yo soy una persona que por edad y por formación, soy un advenedizo en esto. Pero, realmente te das cuenta que son un instrumento muy importante en nuestro trabajo, pero lo que más valor tiene en las relaciones personales es la comunicación directa. CCDLR

2. Los discursos que limitan el uso de las TIC a ciertas informaciones académicas o puntuales, relegando las cuestiones más “delicadas” al contacto directo.

Yo, todos los correos que me envía la escuela yo los leo y los miro, y si hay de interesantes que he de guardarme, los guardo, lo que sea. Pero yo utilizarlo como vía de comunicación con la escuela, no. Yo lo que he de decir voy a decirlo al que... me gusta hablar de tú a tú. CPF3CA

Otro discurso recurrente en las etnografías, predominante en el colectivo de familias, es el que gira entorno a la ya **existencia de un contacto cara a cara** entre los docentes y los progenitores, por lo que el uso de otros recursos (digitales) es innecesario. Es decir, el tamaño o la cultura organizativa de la institución permiten una relación formal e informal con los maestros, de manera que las familias no requieren de otros medios para que se cumplan unas necesidades comunicativas ya satisfechas.

Si, si realmente quisiéramos, podríamos hablar hasta con los profesores por mail, ai por, por, a través de la plataforma. Hay profes que son más activos, y hay que no tanto. Pero bueno, te contestan. Yo no lo utilizo nunca porque es que, es que en esta escuela es todo muy fácil, porque tu entras a buscar a tus hijos. CCA1CA

Las familias también muestran cierta **desconfianza hacia los recursos tecnológicos** y dudan de su capacidad como canales de comunicación, sobre todo si el contenido del mensaje es importante.

Los canales de comunicación, para mí, con las Nuevas Tecnologías, están empezando a ser un serio problema, porque la información se da reducidísima, y se abandonan otros medios tradicionales, como la nota o la circular, que son los que te aseguran que recibes la información. CPF1LR

Ahora bien, también hay un colectivo de progenitores que valora muchísimo las nuevas tecnologías, y las concibe como un canal de fácil y

rápido acceso, aparte de un cauce de comunicación muy útil para establecer una relación diaria y constante con el colegio.

Yo creo que es fundamental la agilidad, ya que estás en comunicación permanente. Tienes una información diaria (...) Es un canal buenísimo para estar bien informados. CCF3AR

Otra idea que aparece en las etnografías es que aún existen muchas familias que por su nivel sociocultural y/o económico no disponen de ordenador o bien de acceso a la red, por lo que si el centro potencia los recursos tecnológicos podría crearse la llamada **brecha digital**. Esta es una creencia que predomina entre el colectivo docente, ya que tres de cada cuatro entrevistados que exponen tal argumentación son maestros o personal de los equipos directivos. Pero es importante observar el enfoque con que los docentes abordan este problema. Es decir, hay maestros que lo utilizan simplemente a modo de excusa, y hay otros que realmente ven la brecha digital como un problema e implementan soluciones para utilizar las TIC sin dejar ningún colectivo desatendido.

Ellos tienen, tienen el correo de todos (la dirección), y entonces hacen un correo a todas las familias, pero además también damos papel. También es en formato papel porque a ver, hay también alguna familia que no tiene, o a ver, no todos, por la faena o por lo que sea, está todo el día conectado. CPP1CA

No se utilizan las tecnologías como medio de comunicación. Muchas familias no disponen ni de ordenador, y mucho menos de internet. Además, los padres que necesitan ponerse en contacto con los tutores o con cualquier persona del centro van directamente al centro. CCDAR

Por último, la estrategia de **culpabilizar al otro** ante los males de la educación también se refleja en este campo, y concretamente de la mano de algunos docentes (casualmente todos los maestros que han utilizado esta argumentación dan docencia en centros donde las plataformas y los correos son casi inexistentes). Encontramos verbalizaciones como “las familias no recogen los PIN para entrar en las plataformas”, “las familias pierden las contraseñas”, “las familias no leen lo que se les cuelga” o “las familias no están preparadas”, entre otros discursos.

A través del Racima, por ejemplo, una madre que es profesora de Secundaria, me pregunta y demás, pero no se anima nadie más. Es más, puedes darle la

contraseña a un padre tres o cuatro veces, porque la va perdiendo, y no sé si ha llegado a entrar. CPSLR

Conclusiones

Las instituciones educativas pueden utilizar las TIC para facilitar y potenciar la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje, en las que la colaboración y la participación de todos los agentes sea una realidad. Y es que los recursos tecnológicos y digitales ofrecen una potencialidad enorme para aquellos que quieran establecer en sus centros una verdadera cultura participativa. Pero el panorama actual muestra unas comunidades educativas que utilizan mayoritariamente las TIC en su enfoque informativo. Y, como hemos defendido a lo largo de todas las páginas, para que las nuevas tecnologías fomenten la participación de las familias en los centros educativos es importante que éstas sean también, en un paso previo, canales comunicativos. Es decir, que permitan establecer unos diálogos bidireccionales, constantes y fluidos entre docentes y progenitores. Y aquí es donde hemos centrado nuestra atención. Porque como canales de información, funcionan.

Las páginas web y los blogs son valorados de forma positiva por familias y docentes, y ambos agentes coinciden en que han sido una apertura del centro a los hogares. Para los docentes, estos canales suponen la oportunidad de dar a conocer su trabajo a las familias y mejorar así la visión que éstas tienen del centro y del aula. Para las familias, las webs y los blogs les han permitido conocer la vida diaria de sus hijos dentro del aula, permitiéndoles entrar más en él y conocer lo que antes desconocían. Y quizás este sea un factor clave para explicar el éxito de estas herramientas informativas: que antes no existiera ningún otro canal de comunicación que permitiera ofrecer la información visual que permiten hoy en día estos medios.

Y decimos esto porque uno de los argumentos que exponen docentes y familias al poco o nulo uso de las TIC es la preferencia por otros medios de comunicación tradicionales. También, la ya existencia de unos canales fluidos, hecho que minimiza la necesidad de apostar por los recursos digitales. Por parte de las familias, existe aún una desconfianza hacia estos nuevos medios, aunque hay padres y madres que ya los valoran muy positivamente. Y los docentes, aluden sobre todo a la existencia de muchas familias sin recursos ni acceso a la red, así como al hecho que numerosos progenitores no saben usar las TIC, o

simplemente no quieren hacerlo. Estos discursos, estos seis argumentos, nos dan una pequeña clave de por donde debemos empezar a trabajar. Por aquí debe empezar el cambio que conducirá a las instituciones escolares a potenciar la participación de las familias usando las TIC.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.C.; y Leiva, J.J. (2012), "La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas", *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 40, pp. 7-19.
- Bolívar, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Bustos Jiménez, A. (2011), "Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 14 (2), pp. 105-114.
- Epstein, J.L. (1992), "School and family partnerships", in M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, sixth edition, pp. 1139-1512.
- Ferro, C.; Martínez, A.; y Otero, M.C. (2009), "Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles", *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, pp. 1-12.
- Garreta, J. (2015), "La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), pp.71-85.
- Gento Palacios, S. (1994), *Participación en la Gestión Educativa*, Madrid, Santillana.
- López, I; Ridao, P.; y Sánchez, J. (2004), "Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos", *Revista de Educación*, 34, pp. 143-163.
- McNabb, M.L.; Valdez, G.; Nowakowski, J.; y Hawkes, M. (1999), *Technology Connections For School Improvement: Planner's Handbook*, Washington, DC, US Department of Education.
- Mitchell, S.; Foulger, T.; y Wetzel, K. (2009), "Ten tips for involving families through internet-based communication" *YC Young Children*, 64, pp. 46-49.
- Román, M.; y Murillo, F.J. (2012), "Learning environments with technological resources: a look at their contribution to student performance in Latin American Elementary Schools", *Educational Technology Research and Development*, 60 (6), pp. 1107-1118.
- Sánchez, I.; y Cortada, M. (2015), "Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3", *Cultura y Educación*, 27, pp. 221-233.
- Vázquez, E.; López, E.; y Comenares, L. (2014), "La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa", *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), pp. 145-157.

Capítulo 24

Los centros escolares

Barreras, oportunidades y retos para las familias de origen minoritario

Núria Llevot y Olga Bernad

Universidad de Lleida

Resumen

Las actitudes del profesorado hacia la participación de las familias en la escuela obligatoria: “entre la necesidad y la desconfianza”.¹ The family participation in schools is based on a number of factors ranging from the media that seeks educational legislation to the role of actors in the educational community. Within the latter, composed of management teams, professorship and families, along with students, are given a wide variety of attitudes, motivations and interests that determine participation. There are scenarios and communication channels such as AMPAs, the School Board, individual tutoring, meetings or informal gatherings, etc., where the teacher plays an important role in the process of participation, because their attitudes are fundamental to promote or hinder the participation of the families. Professorship and families also have interests that sometimes conflicting shown when the first show a certain suspicion of the involvement of the latter. This paper analyzes the discourse of professorship from sustained attitude toward participation of the families in compulsory education.

Introducción

Actualmente, de acuerdo con varios autores (Vila, 1995; Solé, 1996; Cabrera, Funes y Brullet, 2004; entre otros), la escuela y la familia son los principales contextos en qué tiene lugar el desarrollo de los niños y niñas y las dos instituciones tienen esta responsabilidad compartida a lo largo del

1 Comunicación resultado del proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad, en el cual participan las universidades de Lleida, Girona, Zaragoza, La Rioja e Islas Baleares.

proceso educativo. Pero, de acuerdo con López, Ridaó y Sánchez (2004), las creencias, las representaciones, las actitudes, las expectativas, las condiciones de vida... configuran cada familia y cada centro como entornos educativos peculiares que, a su vez, cambian con el tiempo.

El establecimiento de unas relaciones positivas en el marco de una comunicación bidireccional y fluida (Mérida, 2002), compartiendo responsabilidades en la acción educativa e involucrándose en la vida del centro, es uno de los factores determinantes para que el niño tenga un sentimiento de continuidad y de coherencia entre los contextos familiar y escolar (Romero, 2010) y aumente su rendimiento académico (Torrubia, 2009; Collet y Tort, 2011). Y además se aumenta la calidad educativa del centro y del trabajo docente (Bolívar, 2006; Kherroubi, 2008). Pero la realidad cotidiana de muchos centros escolares constata la baja participación de los progenitores, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente, AMPA/APA y el Consejo Escolar (Garreta, 2008; Feito, 2011; Giró y Cabello, 2011).

Por otro lado, la escuela es para muchos niños y niñas el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciendo de nuestra sociedad global (Besalú, 2002; Fernández Enguita, 2007). Y Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009: 289) también recalcan que

para muchos padres y madres inmigrantes, la escuela es el primer espacio social en el que son reconocidos como personas en lugar de ser considerados fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frío número en una estadística.

Los cambios ocurridos en nuestra sociedad han generado incertidumbres y han conmocionado la cosmovisión de una parte del profesorado y de las familias, produciéndose a veces desacuerdos entre lo que unos esperan de los otros.

Cómo señalan varios autores (Garreta, 2014; Llevot y Bernad, 2015), si bien es necesario estudiar los factores que mediatizan los procesos de participación de las familias en general y las barreras que dificultan la construcción de dinámicas positivas, todavía es más relevante en el caso de las familias inmigradas (Llevot, 2004; Kanouté y Llevot, 2008; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009; Garreta y Llevot, 2011; Serra *et al.*, 2012).

Esta comunicación se centra en la relación escuela y familias de origen inmigrante, en la etapa de Educación primaria. El objetivo de

este trabajo es analizar cómo participan los progenitores de origen inmigrante en los centros escolares de Educación primaria; qué barreras dificultan la relación y la participación, por parte de los centros y por parte de las familias; las oportunidades y los retos para favorecer la participación de las familias. La metodología utilizada es cualitativa. Se parte principalmente de una etnografía realizada el año 2014 durante nueve meses en centros escolares de Cataluña, en la etapa de Educación primaria, así como de estudios previos² realizados por nuestro grupo de investigación Análisis Social y Educativa (GRASE).

Para la realización de las etnografías, se hicieron observaciones en diferentes momentos de la vida diaria del centro y también se realizaron entrevistas en profundidad a docentes, a miembros del equipo directivo, a otros profesionales y a progenitores.

Imágenes sobre la participación de las familias de origen minoritario

Tanto los docentes como los progenitores entrevistados señalan la importancia de compartir unos criterios educativos comunes entre la escuela y la familia y de qué los padres participen en la educación de sus hijos.

La relación familia-escuela es muy importante y básica porque estamos hablando de niños y niñas que se están formando y por tanto esta formación tiene que ir conjunta con la familia y la escuela, si no difícilmente puede llegar a su desarrollo. Además, se nota mucho cuando la familia y la escuela van compaginadas o no. (MD39)³

Tenemos que colaborar con la escuela, y los rumanos sienten que sólo así se puede hacer un cuadro didáctico, si se colabora con los maestros, es decir, si un maestro dice tú no lo has hecho bien, la familia tiene que buscar la manera de arreglarlo para que el niño se dé cuenta y cambiar, y no decir sí que lo has hecho bien. (PD38)

Y de acuerdo con la visión de los docentes, algunos de los indicadores que denotan participación parental, son: el aspecto pulcro de los alumnos, el seguimiento de las tareas curriculares,⁴ la asistencia a

2 Especialmente, se parte de una investigación en la cual se realizaron entrevistas los años 2010 y 2011 a docentes y progenitores de origen inmigrante.

3 Traducción propia.

reuniones individuales y colectivas, celebraciones y actividades extraescolares.

Para empezar las familias tendrían que participar en el seguimiento de las tareas escolares, ya que pienso que es muy importante y seguidamente tendrían que participar en los hábitos. (MD52)

Los docentes y miembros de las AMPA piensan que, en general, la participación de las familias continua siendo una asignatura pendiente. Se suele dividir a las familias en dos categorías dicotómicas: las que participan y las que no. Y, con excepciones, a menudo relacionadas con el nivel educativo y cultural de los progenitores, se suele incluir a las familias de origen inmigrante en el segundo grupo.

Antes la relación familia-escuela era más notable por el simple hecho que entre todos había un gran entendimiento de la lengua. Mientras que hoy en día al haber más inmigración, la comunicación es más difícil. (AD41)

Las familias pueden participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, individual y colectivamente. A nivel individual, los principales canales de participación son las reuniones colectivas de inicio de curso y las reuniones individuales o tutorías con el tutor o tutora de sus hijos. Otras vías de participación son las exposiciones de proyectos y otros trabajos escolares y las celebraciones y fiestas (Navidad, fin de curso...). Sobre todo en los cursos más bajos, se requiere también puntualmente la participación de los progenitores en el aula (contar cuentos, día del protagonista, talleres...).

El profesorado piensa, en general, que la asistencia a este tipo de actividades es bastante alta y que el status socioeconómico y las expectativas educativas son factores que influyen más que el origen per-se en la asistencia de los progenitores. Además, tanto el profesorado como las familias señalan dificultades lingüísticas que dificultan la comprensión de la información y la comunicación.

En la reunión de principio curso dan un folletón, un boletín, pero hay informaciones generales del colegio, el calendario si está, pero informaciones del curso no, si no entiendes o no vienes reunión, tienes que preguntar profesores o madres. (PD26)

4 Si el niño o niña lleva los libros y material, si los padres firman las notas de la agenda escolar y si vigilan los deberes, etc.

Respecto a las tutorías, se suelen realizar a iniciativa del tutor y se convoca a los padres al menos una vez durante el curso, aunque depende del centro, del tutor y de la familia en cuestión. Se señala la buena disposición del profesorado para atender a los padres, a veces fuera del horario lectivo. Estas entrevistas suelen versar sobre cuestiones de rendimiento académico o comportamiento.

Por otro lado, las familias participan colectivamente en la escuela a través de dos órganos, principalmente, las AMPA y el Consejo Escolar, aunque en algunos centros se han implementado otras estructuras como las comisiones mixtas, integradas por profesores y progenitores, o el Consejo de familias, integrado por todos los progenitores, sobre todo madres, delegados de curso. Respecto al Consejo escolar, la mayoría de los progenitores entrevistados, excepto los representantes del sector padres, desconoce las funciones de este órgano y los cambios introducidos por la LOMCE y algunos hasta su existencia.

Respecto a la participación de las familias inmigrantes en la AMPA, en algunos de los centros de la muestra se observa la desconexión entre la asociación y estas familias. Así, aunque algún progenitor participa activamente en la asociación, se observa una visión difusa de sus funciones y finalidades. Se señala también que, generalmente, mientras que el porcentaje de inscripción en la AMPA y la participación en los servicios y actividades es similar al de las familias autóctonas, sobre todo en el caso de las familias de origen europeo y sudamericano, el porcentaje de participación en la Junta de AMPA o en las comisiones o en las actividades dirigidas específicamente a padres como charlas formativas, es substancialmente menor. Pero no olvidemos que el hecho de pertenecer a la Junta de AMPA (y también el hecho de participar en comisiones o ser delegado de curso), facilita el conocimiento del funcionamiento del centro y tener unas relaciones más próximas con el profesorado y con el equipo directivo. Por otro lado, algunas asociaciones han implementado, a menudo a iniciativa o demanda de los equipos directivos, algunas actuaciones dirigidas a las familias de origen extranjero y a familias en situaciones socioeconómicas desfavorecidas, como la colaboración en la organización de fiestas y jornadas interculturales, donación de material escolar y facilitar el pago de cuotas.

La mayoría de las familias del Este, también muchas de las sudamericanas, son socias del AMPA, disfrutan de los servicios y lo que sí hacen es pagar la cuota. Esto quiere decir que aunque sea indirectamente creen en la AMPA, en la faena

que hacen, en los servicios que dan. Participan en las actividades si sus hijos son usuarios de estas actividades, como las otras también. (AD38)

Todas las familias elaboran un proyecto educativo para sus hijos y las expectativas suelen ser altas, pero diversos factores pueden dificultar en la práctica la concreción de ese deseo. Desde el centro se debe tener presente que no todas las familias están en igualdad de condiciones para atender las demandas.

Todas las familias quieren que sus hijos tengan nuevos conocimientos, todas quieren que sus hijos se integren. Esto, todos los colectivos lo quieren. Todos quieren ayudar a sus hijos pero a veces no pueden. (MD39)

Diversos factores como la falta de conciliación de horarios laborales y familiares, los cambios sociales, el bajo nivel educativo y cultural de algunas familias, las dificultades lingüísticas... están en juego.

Es muy difícil, según que culturas, ayudar a su hijo en casa. Hay padres que no estaban escolarizados. Hay padres que han tenido carreras universitarias en su país pero que cuando han venido aquí no han tenido la posibilidad de encontrar un trabajo cualificado. Pero les falta el dominio de la lengua (catalana) y esto constituye una dificultad a la hora de ayudar a sus hijos en la hora de hacer los deberes. (MD39)

Por otra parte, el papel de “padre” o “madre” hoy en día no tiene un significado unívoco, así, algunos progenitores diferencian entre su rol como “padre (o madre) de alumno/a”, que implica en cierta manera una continuación del rol docente, supervisando la realización de los deberes,⁵ y su rol simplemente de “padre” o “madre”.

Cuando los niños llegan del colegio, lo primero mirar agendas y mirar que tienen deberes y decir hacer deberes y hasta no acabarlos no empieza mi papel de mamá, sólo de mamá. (PD31)

La percepción sobre el grado de participación de las familias es variable y más allá del origen geográfico, depende de diversos factores: la dinámica del centro, si es una escuela urbana o rural, el nivel socioeconómico, educativo y cultural de las familias, el interés de las familias, el dominio de la lengua, la edad de los alumnos/as, el tipo de actividad y si participan o actúan los hijos o hijas en la actividad, etc.

5 Generalmente, el progenitor encargado de la supervisión de los deberes es la madre.

La escuela: barreras y oportunidades

La mayoría de los progenitores entrevistados resalta que aunque, en un principio, encontraron ciertas diferencias entre la escuela catalana y la de sus países de origen, se adaptan rápidamente y depositan su confianza en la institución escolar.

Me gusta más aquí, niños no están estresados, más felices. (PD30)

Algunos progenitores señalan que la escuela del país de origen es más selectiva y competitiva y en cierto modo más clasista, habiendo grandes diferencias entre escuelas. Aunque algunos señalan que el nivel de contenidos es mayor en sus países de origen, valoran sobretudo la educación integral y personalizada impartida en las escuelas de Cataluña así como las metodologías utilizadas en la enseñanza y el trato familiar y próximo del profesorado hacia sus alumnos.

Aquí aprenden más que en país mío, conocimientos no, pero aquí más avanzados, aprenden porque de cosas. (PD40)

Otra diferencia que resaltan respecto al sistema escolar de sus países de origen es el horario escolar, que en Cataluña es partido, es decir, con clases de mañana y tarde. También valoran la realización de actividades complementarias y extraescolares que suelen ofrecer las escuelas.

Aquí es diferente, hacen excursiones y actividades, en mi país más teoría. (PD28)

Aunque, en general, como acabamos de ver, se señala la existencia de unas buenas relaciones familia-escuela, se observan algunos factores que pueden entorpecer la relación.

Un elemento diferenciador señalado por algunos docentes y progenitores es el status socioeconómico y educativo de las familias. Precisamente la falta de interés por parte de las familias suele asociarse con un bajo nivel educativo de los progenitores y también con determinado orígenes como el marroquí.

Nosotros tenemos estudios, sabemos que es importante estudiar para el día de mañana, sin estudios nada de nada, y por eso preguntamos a al señorita: ¿cómo va mi hijo? ¿Qué necesita? Pero hay padres de aquí y también gitanos, no tienen

estudios, no trabajan y no van nunca y la señorita no los conoce, yo lo veo. (MH40)

La falta de tiempo es percibida como una de las barreras más importantes que dificultan la participación de los padres. Se piensa que los horarios laborales españoles dificultan la implicación de los progenitores en la educación de los hijos e hijas, sobre todo teniendo en cuenta que en algunos de los países de origen el horario laboral suele ser continuo de mañana. También se percibe que por el hecho de ser “inmigrantes” tienen unas condiciones laborales más duras que dificultan, por lo que hace a los horarios y a su disponibilidad de tiempo, su participación.

Por otra parte, se señalan las barreras culturales, relacionadas en cierta manera con el origen geográfico y el estatus socioeconómico de la familia. El tiempo de residencia en el país de acogida es otro factor que influye en los procesos de aculturación de las familias inmigrantes, pero relacionado una vez más con el origen geográfico. También sobresalen las barreras lingüísticas, no menos importantes y que dificultan la comunicación con las familias que no tienen un dominio suficiente del catalán o del castellano. Relacionado con estos factores, en cierta manera, se indica también el desconocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del centro.

En estudios anteriores (Garreta, 2015; Garreta, Llevot i Bernad, 2011), se observaba que los canales utilizados más frecuentemente en la comunicación escuela-familia, eran: la agenda escolar, las circulares, boletines y cartas, los tablones de anuncio, el contacto telefónico y el contacto directo y personal, sobre todo en las entradas y salidas del centro y también en las reuniones y tutorías, y, con un uso incipiente, las páginas web, correos electrónicos y blogs del centro. En la etnografía observamos que si bien se mantienen los canales de comunicación tradicionales, el uso de las nuevas tecnologías en la comunicación con las familias ha crecido exponencialmente. Prácticamente todos los centros de la etnografía tienen páginas web más o menos actualizadas y cada ciclo o curso tiene su blog. El uso de la intranet se ha empezado a introducir en algunos centros, sobre todo en los privados-concertados, y la comunicación escrita en soporte papel, como las circulares, se está substituyendo paulatinamente por soportes digitales como los correos electrónicos y los mensajes vía móvil, aunque tampoco se pueda hablar de un uso generalizado ni por parte de las familias ni por parte del profesorado, que se queja de falta de tiempo y de formación para usar estas nuevas herramientas. De todas formas, se

remarca que aunque muchas familias disponen de ordenadores y móviles en sus hogares, en caso de no ser así⁶ o simplemente preferirlo, se envía a la familia la información impresa en papel, generalmente a través del alumno o alumna.

En algún caso se utiliza internet, pero muy bajo todavía, aunque este año se han habilitado unos correos electrónicos a cada tutor para que las familias se pongan en contacto directo con ellos vía internet. (MD46)

Dentro de la página web de la escuela hay el bloc donde las familias pueden encontrar las actividades que han hecho sus hijos y pueden añadir algún comentario, toda la información está en catalán, es la lengua de la escuela pero los padres pueden escribir en otras lenguas o en castellano. (MD49)

El contacto directo, sobre todo en los momentos de entradas y salidas, y las tutorías, suelen ser los medios más habituales⁷ y, de acuerdo con la opinión de algunos docentes y progenitores, la vía más efectiva, sobre todo en el caso de las familias de origen inmigrante. También se suele seguir utilizando la agenda escolar para citar a los padres para la tutoría o para avisos puntuales, como la no realización de los deberes. El teléfono se suele utilizar para contactar con los padres de manera inmediata o cuando el uso de otros medios como la agenda ha sido infructuoso. También se utiliza para avisar de algún trámite o falta de documentación.

El colegio envía cartas, envía mucha información pero habría que mejorar, dan a los niños pero información toda junta y cuesta entender cuando hablan de una cosa y cuando hablan de otra. Pero yo no afectada mucho, directora siempre está en patio y haces relación y explica a mí sobre qué van a hacer. (PD41)

La tutora sale al patio con sus alumnos y las madres aprovechan para preguntar dudas, para pedir información sobre su hijo o hija y también información general como por ejemplo, si han salido las becas de comedor. (MD42)

Por otro lado, se ha extendido el uso del whatsapp para comunicarse entre las familias de cada grupo clase, hecho que a veces es motivo de preocupación entre el profesorado alegando un uso inadecuado de

6 Precisamente, en algunos centros con un alto porcentaje de alumnos de origen inmigrante, los equipos directivos aducen como razón para no utilizar el correo electrónico en la comunicación con las familias, que éstas no tienen equipos informáticos o internet en sus hogares.

7 Más en los centros rurales o de poblaciones medianas que en las grandes ciudades.

esta herramienta, ya que un simple malentendido puede desencadenar algún conflicto importante. También algunos docentes alertan del peligro de la llamada brecha digital en el caso de algunas familias de origen inmigrante, sobretudo africano, por su desconocimiento de las nuevas tecnologías, por no tener equipamiento informático o internet en sus hogares o simplemente por ser excluidas en los grupos de whatsapp de las familias.

En algunas escuelas, también se elaboran revistas periódicamente o anualmente y con la colaboración de la AMPA del centro, digitalizadas o en soporte papel.

El idioma utilizado generalmente en la comunicación escrita es el catalán, aunque en alguna escuela se utiliza también el castellano en caso de que algún progenitor extranjero no entienda el catalán, así como pictogramas, por ejemplo, en los boletines que se reparten a los padres y madres en la reunión de inicio de curso. También en algún centro, se convoca un poco antes de la reunión general a las familias que tienen dificultades lingüísticas para explicarles los puntos más destacados y facilitar así la comprensión de la información que se dará a continuación en la reunión.

Los progenitores, por su parte, suelen utilizar el catalán o el castellano según su dominio de una u otra lengua y a veces también se pide al hijo o hija que escriba la nota dirigida al profesor. Pero, algunos padres y madres utilizan diferentes estrategias para subsanar sus dificultades lingüísticas como preguntar a los docentes y a otras familias sus dudas.

Se resalta que aunque se intenta promover el uso del catalán por parte de la escuela, en los contactos directos se prioriza mantener la comunicación y entonces se utiliza el catalán o el castellano o incluso otras lenguas como el inglés. También, el papel que juega el profesorado y sobre todo la Dirección para conocer a las familias y establecer buenas relaciones, aprovechando los momentos informales.

En la mayoría de los centros, en el caso de las familias inmigradas que no tienen un conocimiento funcional de la lengua catalana, se suelen utilizar los mediadores naturales (familiares, hijos...) ya que suelen venir acompañados de alguna persona que conoce el catalán o el castellano. Y en la mayoría de casos, cuando ya llevan un tiempo aquí, adquieren un conocimiento rudimentario de la lengua, que facilita la comunicación. Además, en la mayoría de comarcas analizadas, la Administración ha recortado ostensiblemente la contratación de mediadores culturales profesionales.

En algunas escuelas, se imparten en horario extraescolar clases de lengua materna de los países de origen (rumano y árabe, principalmente), en base a un convenio de colaboración con los respectivos gobiernos, actividad que suscita opiniones diversas entre el profesorado. Algunos progenitores se quejan de la poca sensibilidad de la escuela en estas cuestiones.

En general, las familias depositan su confianza en la escuela y en el profesorado pero son críticas a la vez. Algunas piensan que en su país de origen el nivel educativo es más alto y critican la falta de disciplina, el bajo nivel educativo y los contenidos impartidos en las escuelas de Cataluña. Muchos de los progenitores entrevistados, sobre todo en el caso de los oriundos de Sudamérica y de Europa del Este, desean retornar a su país de origen y este aspecto marca sus relaciones con la escuela, en el sentido de sentir una cierta desconfianza hacia la institución ya que piensan que sus hijos tendrán ciertos déficits de conocimientos, entre otros aspectos, cuando se reincorporen al sistema escolar de origen.

Dos quejas, los contenidos, pocos contenidos y pobres. Y el comportamiento de los niños. (PD42)

Otras familias muestran su descontento, señalando que el número de tutorías y reuniones previstas es insuficiente. Se quejan también del sistema de evaluación y del sistema de notación empleados en nuestras escuelas, ya que piensan que se dificulta el seguimiento escolar de los hijos e hijas. En cambio, otros progenitores justamente piensan lo contrario, señalando como punto favorable de nuestro sistema educativo la realización de reuniones individuales tutor-familia, que permiten un contacto más próximo y un conocimiento más profundo de las necesidades del niño o niña. Y se muestran satisfechos de la información que reciben por parte de la escuela y de los canales utilizados.

También aquí hemos visto que los centros se comunican mucho con los padres enviando papeles con cada acción, con cada cosa. En mi país no es así, se hace una o dos reuniones al año, y colectivas o de clase no como aquí que también hay de individuales y se informa este año tenemos que hacer tal y tal y ustedes tienen que colaborar con este dinero para hacer tal cosa, pintar la clase... y a la final se explica lo que se ha hecho. No es como aquí que se informa de cada actividad y hay un contacto con el tutor para ver la evolución y saber lo que tenemos que cambiar. Es diferente, es otro mundo. (PD24)

Pero, cuando preguntamos a los progenitores que pedirían a la escuela, nos dicen que más contenidos y también mejorar la comunicación por parte del centro, mayor transparencia y claridad en la información.

Jo demano a escola, a professors que expliquen bé les notes, més detallades. Diuen ha tret un set, no és suficient, jo vull saber per què, què ha fallat i què sap fer. (PD37)

En este sentido, para ver a los hijos “actuando” en el contexto escolar y poder proporcionarles los soportes necesarios, pero que seguramente algunos docentes percibirían como una falta de confianza, algunos progenitores, especialmente los de origen de Europa del Este, piden la obertura “total” de la escuela y unas relaciones menos opacas.

Yo quiero ver que le falta a mi hijo... porque así puedes ver y ayudar a corregir el error, y por eso lo que te decía de asistir a clases, yo quiero ver como habla mi hijo al preguntarle el profesor. Por eso no hay que esconder, hay que hacer transparente la relación familia-escuela. (PD38)

Resumiendo, todas las familias, independiente de su origen, desean una buena formación para sus hijos e hijas y la mayoría deposita su confianza en la escuela. Sin embargo, las nuevas condiciones de vida con que se encuentran en la sociedad de acogida (horarios laborales, valores, sistema educativo...) suponen una barrera importante.

Retos y actuaciones en los centros escolares

A continuación, analizamos algunos de los factores de discontinuidad que influyen en la relación escuela y familias inmigradas y también en la participación de estos padres y madres, así como algunas de las actuaciones implementadas en los centros escolares para eliminar dichas barreras y favorecer la participación de las familias. Así, las principales barreras son (Services aux Communautés Culturelles, 1995):

- a) **Lingüísticas:** Desconocimiento del catalán y del castellano. Para subsanar esta barrera, algunos centros organizan cursos de catalán, tertulias, y algunas medidas para facilitar la comunicación, como recurrir a mediadores naturales y profesionales y utilizar otras lenguas como el inglés o el francés, también utilizar vocabulario sencillo y dibujos y pictogramas en la comunicación escrita para facilitar la comprensión.

- b) Socioeconómicas: Destacan los horarios laborales en el caso de los progenitores que realizan un trabajo remunerado y la situación sociolaboral actual que provoca la percepción de un futuro incierto. También se percibe que por el hecho de ser “inmigrantes” se tienen unas condiciones laborales más duras que dificultan, en cuanto a horarios y su disponibilidad de tiempo, la participación. El horario de las reuniones escolares también se percibe como una dificultad para asistir. Para subsanar esta barrera, en la mayoría de centros se convocan las reuniones colectivas fuera del horario escolar y en algunos se organiza alguna actividad para los niños mientras los padres y madres están en la reunión, también se permite la asistencia de otros familiares en caso que no puedan asistir los progenitores. En caso de ser necesario, se realizan las entrevistas individuales con las familias en horario no laboral. Por otra parte, algunas AMPA organizan actividades para todo el alumnado del centro y sus familias, independientemente de que sean socias o no. También, en algunos casos a iniciativa de las AMPA, se organizan actividades como la socialización de libros de texto, recogida de alimentos, juguetes o material escolar para las familias más desfavorecidas. Respecto a los centros, en el caso de detectar una necesidad, se trabaja en colaboración con los servicios sociales del ayuntamiento u otras entidades. También se implementan acciones, en colaboración con otras entidades, como el estudio asistido,⁸ patios abiertos, etc.
- c) Institucionales: Falta de interés por parte de algunos docentes; incompreensión de determinadas situaciones familiares, alejadas del universo docente; falta de formación inicial y continua del profesorado en cuanto a educación intercultural y aspectos de la relación escuela-familia de origen inmigrante. Por parte de las familias, destacan: el desconocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del centro, del sistema de evaluación y de los órganos formales de participación. Algunas familias, a pesar de los esfuerzos de las escuelas para darse a conocer, tienen un conocimiento muy limitado del funcionamiento de la institución escolar: por formar parte de

8 Realización de los deberes en el centro en horario extraescolar, a cargo de monitores, familiares, exalumnos, etc. Esta actividad la suele organizar el centro en colaboración con la AMPA u otras entidades. También se suele realizar en las instalaciones de otras entidades como Cruz Roja o Cáritas, en coordinación con los centros de la zona.

una inmigración reciente, por carencia de información, por haber matriculado recientemente sus hijos en la escuela... Por otro lado, el hecho de tener hijos mayores escolarizados o haber sido escolarizados, es un factor que influye en la eliminación de esta barrera. También, el hecho de implicarse en el AMPA o el Consejo Escolar o en otras estructuras ayuda a algunos progenitores a relacionarse con el profesorado y otro personal del centro y a conocer mejor su organización y funcionamiento. Finalmente, decir también que el papel del profesorado y sobre todo del equipo directivo es clave en el establecimiento de las relaciones y en el clima del centro. Para subsanar esta barrera, las actuaciones de los centros se centran sobre todo en la acogida del alumnado y sus familias, en dar a conocer la organización del centro (espacios y horarios) y el trabajo escolar (organización y metodologías). También es habitual, sobre todo en los cursos más bajos, invitar a las familias a participar en actividades de aula como contar un cuento, participar en grupos interactivos o en grupos de lectura, participar en un taller o en salidas (acompañando al alumnado).

- d) **Culturales:** Hay aspectos culturales que afectan a la comunicación y a la relación, que en cada país (y dentro de cada país, sin duda también) adoptan formas particulares. Las barreras culturales se relacionan a menudo con el origen geográfico y el estatus socioeconómico y educativo de la familia. Una parte del profesorado piensa que un bajo nivel socioeconómico y cultural dificulta la integración de los niños y de sus familias en el centro educativo y en la sociedad de acogida. En cambio, las familias con niveles educativos más altos se integran más rápidamente y participan de una manera similar a las autóctonas. La procedencia geográfica es otro factor que influye. Los docentes piensan, mayoritariamente, que las familias de determinados orígenes, como los europeos, participan y se integran más fácilmente que otras. También, el tiempo de residencia en el país de acogida es un factor que influye en los procesos de aculturación de las familias de origen extranjero, pero relacionadas una vez más con el origen geográfico.

A pesar de las políticas y programas de interculturalidad que se están llevando a cabo en las escuelas españolas, todavía a día de hoy, algunos docentes tienen en cierto modo una visión eurocentrista. Así, piensan que las familias de culturas “más alejadas” a la nuestra, tienen más

dificultades para integrarse y participar “de manera conveniente” de acuerdo con los cánones establecidos por la institución escolar.

Una parte del profesorado piensa que las personas de origen europeo comparten con las personas autóctonas unos elementos culturales comunes por el hecho de ser europeos, a pesar de las diferencias que pueda haber según el país de procedencia, que facilitan la integración escolar. Pero también hay otros que piensan que más importante que el origen son las características individuales y del entorno familiar los factores más influyentes en los procesos escolares.

Para eliminar estas barreras, en los planes de acogida y de convivencia de los centros escolares, se contemplan algunas acciones como la organización de semanas o fiestas interculturales, cuentos para la paz, invitar a las familias extranjeras para explicar al alumnado las costumbres y tradiciones propias de su país o traer comida típica de sus países, etc.

A modo de reflexiones

Todas las familias construyen un proyecto escolar para sus hijos (Tschorne, 1982), pero no todas se encuentran en iguales condiciones para llevarlo a cabo. Numerosos estudios (García Bacete, 2003; Garreta, 2003, 2008, 2009, 2012; Garreta y Llevot, 2011; Llevot y Bernad, 2015) han puesto de manifiesto que la actitud y expectativas, tanto por parte de los docentes como de las familias juegan un papel crucial en la definición y seguimiento del proyecto y en la construcción de las relaciones que se van conformando dinámicamente a lo largo de la escolaridad de los niños. Y si este factor es importante cuando nos referimos a las familias en general, es especialmente relevante en el caso de las familias inmigrantes.

La mayoría de las familias están satisfechas en general de la comunicación establecida con el centro escolar a través de diversos canales (agenda, teléfono, contactos personales, correo electrónico, etc.) pero algunos no se sienten informados de los aspectos que conciernen a su hijo o hija en particular y se indica un cierto desconocimiento del funcionamiento del centro por parte de las familias. Observamos que si bien se mantienen los canales de comunicación tradicionales, el uso de las nuevas tecnologías en la comunicación con las familias está creciendo en los últimos años. La comunicación escrita en soporte papel se está substituyendo paulatinamente por soportes digitales como los correos electrónicos y los blogs, sobre todo en los centros urbanos. Un fenómeno nuevo es el uso del whatsapp para la comunicación entre las familias, que a veces genera

cierta desconfianza y preocupación entre el profesorado y también favorece la exclusión de determinadas familias. Una de las acciones llevadas a cabo por los centros y las AMPA para evitar la llamada brecha digital son los cursos de informática para las familias.

Pero otro canal de comunicación es el informe escolar (calificaciones), que a veces provoca el acercamiento de los padres a la escuela y es el inicio de espirales positivas o negativas en la relación. También tenemos que decir que a pesar de que la literatura señala la necesidad de establecer una comunicación bidireccional y algunos centros efectivamente trabajan en esta línea, en otros la comunicación (quizás tendríamos que hablar de información) es mayoritariamente unidireccional y en este sentido el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no implica un cambio significativo. Es necesario trabajar activamente la comunicación real con los padres y madres, saber escuchar y dar respuesta a sus inquietudes.

“Participación”, “implicación” son términos polisémicos que utilizamos a menudo para referirnos al mismo significado. Diferentes representaciones, influidas por diferentes factores, entorno el concepto y su significado por parte de unos y de otros, van creando sinergias singulares que se van plasmando en la vida diaria del centro. Los docentes tienen unas ideas implícitas. Las experiencias previas en la presente escuela y en anteriores, sus creencias sobre cómo tendría que ser la relación y la participación de las familias guían la construcción de unos parámetros de normalidad que dictan que comportamientos por parte de las familias son aceptables y cuáles no. Por otra parte, las familias también tienen unas creencias, unas experiencias previas y unas expectativas que guían el rol asumido. A veces son coincidentes y a veces no, creándose espirales positivas o negativas (Garreta, 2009). Unas familias basan la relación con la escuela sobre todo en el seguimiento de la evolución escolar de sus hijos y participan con este objeto, yendo a hablar con el tutor, asistiendo a las actividades, haciendo el seguimiento escolar desde el hogar. Otras piensan que es necesario implicarse a otro nivel, más colectivo, participando en la construcción del “proyecto de escuela”, sintiéndose parte de esta comunidad. Pero tampoco se trata de dos alternativas únicas.

El clima de centro no se puede desligar de la confianza mutua y del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Por que para crear un vínculo real es necesario crear un vínculo afectivo fuerte y para ello la escuela no puede ignorar las necesidades sociales y económicas de las familias.

Referencias bibliográficas

- Besalú, X. (2002), *Diversidad Cultural y Educación*, Madrid, Síntesis.
- Bolívar, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Cabrera, D., Funes, J. i Brullet, C. (2004), "Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar", Barcelona, Octaedro, FIES.
- Collet, J. y Tort, A. (2011), *Famílies, Escola i Èxit. Millorar els Vincles per Millorar els Resultats*, Barcelona, Fundació Bofill.
- Fernández Enguita, M. (2007), "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad", Dins J. Garreta (ed.), *La relación familia — escuela*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- García Bacete, F. J. (2003), "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), pp. 425-438.
- Garreta, J. (2003), *El Espejismo Intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*, Madrid, CIDE.
- Garreta, J. (2008), *La Participación de las Familias en la Escuela Pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*, Madrid, CEAPA.
- Garreta, J. (2009), "Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas", *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), pp. 275-291.
- Garreta, J. (2012), *Famílies i Escoles. La Participació de les Famílies als Centres Educatius*, Lleida, Paeria.
- Garreta, J. (2014), "La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente" *Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, pp. 101-124.
- Garreta, J. (2015), "La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), pp. 71-85.
- Garreta, J; Llevot, N. (2011), "Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, pp. 47-67.
- Garreta, J., Llevot, N. y Bernad, O. (2011), *La Relació Família d'Origen Immigrant i Escola Primària de Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill (mimeografiat),
- Giró, J. y Cabello, S. A. (2011), "Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares" *Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación* (Granada, 7 i 8 juliol 2011).
- Feito, R. (2011), *Los Retos de la Participación Escolar. Elección, Control y Gestión de los Centros Educativos*, Madrid, Morata.
- Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005), "Why do parents become involved? research findings and implications", *The Elementary School Journal*, 106 (2), pp. 105-130. Recuperado 25 abril 2015, de <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>
- Kanouté, F. i Llevot, N. (2008), "Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne", *Éducation et Francophonie*, 36 (1), pp. 161-176.

- Kherroubi, M. (dir.) (2008), *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Éres.
- López, I., Ridaó, P. i Sánchez, J. (2004), "Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos", *Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 143-163.
- Llevot, N. (2004), *Els Mediadors Interculturals a les Institucions Educatives de Catalunya*, Lleida, Pagès editors.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015), "La participación de las familias en la escuela: factores clave", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8 (1), pp. 57-70.
- Mérida, R. (2002), "Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de madres y padres", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 192, (2002) pp. 441-468.
- Romero, M. J. (2010), *Familia y Escuela*, Sevilla, Wanceulen.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2009), "La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia", *Revista de Educación*, 350, pp. 277-300.
- Serra, C.; Palaudarias, J.L.; Llevot, N. y Garreta, J. (2012), "Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya", *Recerca i Immigració V*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp.121-127.
- Services aux Communautés Culturelles (1995), *Parents Partenaires. Répertoire de Projets et de Pratiques Favorisant la Participation des Parents en Milieu Scolaire Multiethnique*, Cahier 9, Education interculturelle, Québec, Ministère d'Education, Direction de la coordination des Réseaux.
- Solé, I. (1996), "Las relaciones entre familia y escuela", *A: Cultura y Educación*, 4, pp. 11-17.
- Torrubia, R. (2009), "Família i educació", en R. Torrubia, i E. Doval (coords.) (2009), *Família i Educació a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, pp. 74-121.
- Tschorne, P. (1992), *Padres y Madres en la Escuela. Una Guía Para la Participación*, Barcelona, Paidós.
- Vila, I. (1995), "Familia y escuela: dos contextos y un solo niño", *Aula de Innovación Educativa*, 45, pp.72-76.

COMUNICAÇÕES PRESENCIAIS

Políticas Educativas na Europa do Sul |
Políticas Educativas en La Europa del Sur

Capítulo 25

Modos de reconfiguração da acção pública na sociedade portuguesa

Tensões, contradições e ambivalências na apropriação das políticas públicas de educação de adultos

João Eduardo Martins

Sociólogo, Universidade do Algarve (jrmartins@ualg.pt)

Resumo

Procura-se com este texto dar um contributo para a compreensão sociológica dos processos e das dinâmicas de reconfiguração dos modos de produção das políticas públicas de educação básica de adultos na sociedade portuguesa a partir do analisador Iniciativa Novas Oportunidades. Mobilizando os resultados de investigação empírica em torno dos modos como os técnicos e os formadores de adultos se apropriam deste programa de políticas públicas foi possível perceber que a acção pública produzida em resultado da intervenção dos diferentes intervenientes é hoje atravessada por lógicas de acção distintas e não poucas vezes contraditórias e por injunções de sentidos múltiplos que fazem depender a compreensão da fabricação das políticas da análise do puzzle complexo produzido pelos diferentes actores sociais nas dinâmicas da acção colectiva onde a política é reinterpretada e implementada. Este modo de inteligibilidade das políticas públicas põe ainda em relevo o interesse analítico do conceito de acção pública e o interesse do desenvolvimento analítico de uma análise das políticas a partir de baixo.

Palavras-chave: políticas educativas, modos de apropriação local, lógicas de acção, acção pública, educação de adultos.

Introdução

Com este texto procura-se fornecer um contributo para a discussão da reconfiguração da acção pública (Lascoumes e Galès, 2010) na sociedade portuguesa, no âmbito das políticas públicas de educação de adultos, a partir da análise da medida de política pública recentemente desmantelada pelo governo português designada por *Iniciativa Novas*

Oportunidades. Num contexto em que o Estado Português é constrangido por cima por actores multinacionais e transnacionais que condicionam fortemente a sua capacidade política¹ e o modo de execução das políticas que pretende (ou não) levar a cabo e é em simultâneo pressionado a partir de baixo por dinâmicas territoriais ancoradas no local, os dados da investigação empírica que aqui mobilizamos permitem-nos perceber que os modos de produção da acção pública no que diz respeito às políticas educativas de educação básica de adultos em Portugal resultam do trabalho poiético (Soulet, 2006) que os múltiplos actores no terreno, estatais e não estatais, diferencialmente posicionados, são capazes de produzir, articulando lógicas de acção múltiplas e não poucas vezes contraditórias. Tendo como objectivo central de investigação a compreensão dos sentidos que os actores atribuem à medida em análise, as lógicas de acção e os modos como a mesma é apropriada no momento da sua implementação, a estratégia de investigação procurou através de um estudo qualitativo a compreensão em profundidade do fenómeno social em análise em duas organizações formativas com características marcadamente diferenciadas. Uma Associação de Desenvolvimento Local e um Centro de Formação Profissional, este sob tutela estatal, situados ambos na região do Algarve. A análise da fabricação da acção pública foi produzida a partir das perspectivas dos técnicos responsáveis pela implementação da medida no terreno, tendo-se recorrido à entrevista aprofundada como técnica principal de recolha de dados. Foram realizadas trinta e oito entrevistas a formadores e mediadores de educação e formação de adultos e a técnicos de reconhecimento e validação de competências

1 Zygmunt Bauman (2013), por exemplo, no seu livro *"A Europa Líquida"* defende que os Estados Nacionais vêem-se hoje a braços com uma questão política fundamental para a sua soberania, o divórcio entre a política (decidir o que precisa ser feito) e o poder (a possibilidade de fazer). Segundo este autor os Estados encontram-se em constante défice de poder. Enquanto a política está centrada no local, o poder é cada vez mais global. São poderes globais difusos, sem um centro bem definido, capazes de se evaporarem no ciberespaço que hoje decidem aspectos fundamentais da nossa existência. Os governos debatem-se com duas vinculações mutuamente incompatíveis entre si. Por um lado, têm que atender às solicitações dos eleitores nos espaços nacionais e por outro lado, confrontam-se com as imposições e as exigências dos poderes supranacionais. É neste enquadramento societal de um capitalismo financeiro global desregulado e de políticas de austeridade muito penalizadoras para os povos do Sul da Europa que as políticas públicas se reconfiguram (Martins, 2014: 369). No mesmo sentido se pronuncia Beck (2013:21) para quem a Europa hoje se submete à hegemonia alemã que numa estratégia Merkievelica vai impondo um socialismo de Estado para os ricos e os bancos e o neoliberalismo para as classes médias e os pobres.

dos Centros Novas Oportunidades. O material empírico foi sujeito a uma análise estrutural de conteúdo (Hiernaux, 1997). Com este tipo de análise foi possível apreender os sistemas de sentidos que orientam a conduta dos actores no momento em que reinterpretam e se apropriam da medida de política educativa que têm a seu cargo implementar.

O enquadramento teórico: Tornar inteligível a acção pública com um olhar analítico a partir de baixo

Do ponto de vista teórico, a construção do objecto de estudo fez-se a partir de uma sociologia política da acção pública (Hassenteufel, 2008), da sociologia da individuação tal como proposta por Martuccelli (2006) com centralidade no conceito de prova e ainda das propostas teóricas em torno dos conceitos de procedimentalização (De Munck e Verhoeven, 1997) e de agir poético (Soulet, 2006), estes dois últimos com um forte potencial heurístico para a análise da acção pública em contextos de incerteza. A contribuição da sociologia política da acção pública e do conceito de acção pública (Lascoumes e Galés, 2010) permitiu romper com o paradigma analítico dominante na análise das políticas públicas e que remete para um modelo sequencial e funcionalista (Jones, 1970; Anderson (1975), que lança um olhar sobre a produção das políticas públicas e dos seus efeitos a partir de cima, numa lógica *Top Down*, sem levar em conta a voz dos actores, o seu pensar, agir e sentir social, as suas acções e interacções. O reconhecimento de que o Estado é cada vez menos um actor hegemónico na produção das políticas públicas faz deslocar o enfoque analítico para as interacções múltiplas entre actores públicos e privados. Surgem novos conceitos analíticos como redes de políticas públicas (*policy networks*) e coligações de causas (*advocacy coalitions*), as análises destas interacções entre actores diferencialmente posicionados a múltiplos níveis são estudadas em termos de relações de poder a partir dos diferentes recursos de que os actores são detentores e dos contextos políticos e institucionais onde a acção pública se implementa e é poieticamente fabricada. Este crescendo de importância atribuído às interacções dos indivíduos que no terreno têm a seu cargo a tarefa de implementação das políticas públicas decorre em simultâneo com a multiplicação do número dos seus intervenientes, a crescente complexidade da divisão social do trabalho da acção pública, da interpenetração cada vez mais complexa entre os níveis local, regional, nacional e supranacional da decisão e da produção das políticas, da redefinição de fronteiras entre o “público” e o “privado”, com alterações

profundas dos modos de regulação estatal e do papel cada vez mais central das políticas procedimentais e incitativas. A expressão “*políticas públicas*”, no interior da comunidade científica, é cada vez mais preterida em prole do conceito de “*acção pública*”. Esta alteração não se limita a uma mera resignificação semântica sem efeitos analíticos de grande porte, bem pelo contrário, reenvia para um novo modo de analisar e interpretar a produção das políticas públicas (Martins, 2014). A expressão “*acção pública*” permite pensar uma produção das políticas públicas rompendo com uma visão estatocêntrica num contexto de hegemonia política neoliberal (Jobert, 1994) em que o Estado abre espaço a múltiplos “*parceiros*” de características muito diferenciadas para levar à prática as múltiplas finalidades a que se propõe. Como refere Hassenteufel:

A evolução da análise das políticas públicas para uma sociologia política da acção pública corresponde à passagem de uma produção em termos de produção estatal das políticas públicas para a construção colectiva da acção pública. A sociologia política da acção pública assenta sobre a análise contextualizada das interacções de actores múltiplos e interligados a vários níveis, do local ao internacional, passando pela União Europeia, permitindo desta forma pensar as transformações dos Estados contemporâneos. (Hassenteufel, 2008: 23)

Já não se trata aqui de fazer uma leitura a partir de cima percorrendo os diferentes ciclos das políticas públicas para ver os seus efeitos na relação entre a tomada de decisão política e os seus impactos em relação aos objectivos inicialmente esperados mas dá-se uma inversão de perspectiva colocando-se o enfoque principal agora nos modos de produção colectiva da acção pública. A sociologia da individuação de Danilo Martucelli (2006) e o operador analítico prova (*épreuve*) tal como este autor o conceptualizou foi outra das ferramentas teóricas que nos ajudaram na compreensão da apropriação do programa de política aqui em análise. Olhar para a realidade social a partir do ponto de vista da sociologia da individuação significa reconhecer a centralidade dos indivíduos nas sociedades da modernidade tardia e reconhecer o seu papel crucial na construção social da realidade. Concordamos com Martucelli (2006) quando este nos diz que se o modelo analítico predominante na história da sociologia clássica remete para uma compreensão sociológica em torno do modelo da personagem social e de uma sociologia da socialização, o crescente movimento de individuação que acompanha a evolução das sociedades actuais faz com que em nosso entender a sociologia não possa descurar a voz e

o sentir dos indivíduos. Sem se poder confundir com as abordagens interacionistas à maneira de uma sociologia fenomenológica ou de uma etnometodologia, a sociologia da individuação não é uma mera análise das subjectividades individuais. Se a sociologia da individuação parte dos indivíduos como unidades centrais da análise não é ao nível dos indivíduos que se situa a análise mas sim da sua relação com o enquadramento societal mais vasto. A sociologia da individuação é uma macrosociologia que levando muito a sério as existências individuais tem como finalidade última a compreensão das grandes transformações sociais que ocorrem num determinado momento sócio-histórico. O foco da análise é a produção societal dos indivíduos e remete para a grande questão: — Que tipo de sociedade produz que tipo de indivíduos? O que no objecto analítico aqui em reflexão remete para a compreensão dos modos como uma determinada sociedade, no nosso caso, a sociedade portuguesa, situada na semiperiferia do sistema mundial (Santos, 1992), no início do terceiro milénio, fabrica determinados modos individuidos de ser formador de adultos e de como esses modos individuidos permitem uma leitura dos modos de apropriação do programa de política pública de educação de adultos designado governamentalmente por *Iniciativa Novas Oportunidades*. O conceito de prova (*épreuve*) é o operador analítico central na proposta teórica de Martuccelli e é este conceito que nos permite fazer a mediação entre a história colectiva, que neste caso remete heurísticamente para as políticas de educação básicas de adultos em Portugal e a experiência existencial dos formadores de adultos na sua individualidade. A apropriação das políticas é aqui perspectivada a partir deste conceito. Diz-nos Martuccelli (2006:12) que as provas são os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são confrontados a enfrentar. Este conceito é particularmente adequado à compreensão sociológica do modo como os indivíduos fazem face às provas com que se deparam as suas existências quotidianas num determinado contexto sócio-histórico. Isto remete para uma determinada concepção de actor social. Para Martuccelli (2010) o actor é aquele que tem capacidade de agir de outra forma face aos contrangimentos com que se depara na vida social e os quais tem que enfrentar. É no agir face a uma prova que o individuo se singulariza. É dando uma resposta pessoal a uma prova comum que ele se torna um actor singular. A sociologia da individuação é assim uma sociologia dos indivíduos de um tipo singular. A sociologia da individuação é uma macrosociologia. É isso que deixa claro o próprio Martuccelli (2006):

No que me toca, como vos disse a todo o momento, descrever o sistema estandardizado de provas de individuação, equivale para mim a descrever uma sociedade histórica na sua unidade. Este esforço, necessariamente intelectual e crítico, participa da convicção que é através de uma sociologia histórica escrita à escala individual, graças à noção de prova, que é possível hoje em dia de melhor dar conta dos grandes desafios da globalização. Trata-se de propor um olhar sociológico em ligação com a proeminência do indivíduo nas nossas sociedades, sobretudo com o facto de ele ser o horizonte das nossas percepções. Ontem, construía-se o arsenal conceptual da sociologia em torno da ideia de sociedade e do problema da ordem social. Hoje, é necessário, prolongando o esforço dos clássicos, de o renovar em torno do indivíduo e sobretudo do seu processo de individuação. Em resumo, uma sociologia da individuação é hoje uma tentativa para pôr de pé uma análise macrosociológica. (Martuccelli, 2006:8)

Um outro contributo teórico importante na análise e que se intersecta na leitura da realidade aqui proposta com as duas propostas anteriores é a proposta em torno do agir poiético de Marc-Henry Soulet (2006), proposta esta particularmente bem adequada para a compreensão do agir social em contextos de incerteza ou para utilizar as palavras do próprio actor, para a compreensão da acção em contextos de inquietude. A natureza do agir em contextos de instabilidade estrutural é marcada por uma acção que se realiza no decorrer da própria acção. A acção poiética faz-se à medida que ela se faz na sua progressiva concretização.

Falar de uma acção orientada pela acção significa mobilizar uma leitura da acção entendida como poeisis e realçar a designação do fazer como produto da acção. Por outras palavras, a acção, num contexto que torna difícil um agir finalizado (com vista a um fim), e problemático um agir conforme, tem como principal característica a de ser criadora das possibilidades da própria acção, isto é, criadora da sua finalização e da sua legitimação. (Soulet, 2006:3)

No mesmo sentido se situa a proposta de De Munk e Verhoeven (1997) que assinalam uma mutação estrutural da relação à norma na modernidade no sentido de uma desformalização dos universos normativos e do triunfo do pluralismo normativo o que faz com que num contexto de incerteza permanente os actores mobilizem as suas capacidades interpretativas e reflexivas para fabricarem as normas numa lógica procedimental. É portanto à luz deste conjunto articulado de propostas teóricas que se ilumina empiricamente o nosso objecto. A sociologia política da acção pública (Hassenteufel 2008), a sociologia da individuação (Martuccelli,

2006) e os conceitos de agir poiético (Soulet, 2006) e de procedimentalização. Vejamos de seguida alguns resultados de investigação empírica resultantes desta leitura do social.

Tensões e contradições na apropriação do Programa de Políticas Públicas Novas Oportunidades: alguns resultados de investigação

A apropriação pelos actores que no terreno têm a responsabilidade de implementar esta medida de política pública permite-nos compreender que a sua acção é atravessada por tensões, ambivalências e contradições, entre sistemas de sentidos opostos sobre a percepção de justiça da Iniciativa, sendo esta entendida, por um lado, como **reparadora de injustiças** para os beneficiários que são percebidos como tendo sido afastados do sistema educativo pelas dinâmicas de reprodução social e cultural de que as dinâmicas escolares são terreno fértil e por outro lado, a medida é percebida como **produtora de injustiças** quando dá oportunidades aos beneficiários que na representação dos técnicos não são tidos como merecedores. O discurso dos técnicos entrevistados é ilustrativo da forma como a medida pode ser apreendida quanto à bondade das suas finalidades a partir de sistemas de sentidos contraditórios. O discurso de Sónia, mediadora de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), membro da direcção de uma Associação de Desenvolvimento Local que promove cursos de educação de adultos e ex-técnica de um Centro Novas Oportunidades (CNO) é ilustrativo desta injunção de sentidos e da forma como os beneficiários da medida aparecem nas representações dos técnicos agrupados em torno da dicotomia “*beneficiários merecedores*” e “*beneficiários não merecedores*” das oportunidades que lhes estão a ser oferecidas;

Entrevistador — E em relação à Iniciativa Novas Oportunidades qual é a sua opinião em relação à Iniciativa Novas Oportunidades? Entrevistada — Tem vantagens e tem desvantagens. Na minha opinião há vantagens porque dá uma oportunidade a pessoas que provavelmente já não teriam nada, já não regressariam à escola, que já não iriam fazer formação nenhuma e há pessoas dentro destes cursos, há formandos que merecem esta oportunidade, porque não estudaram, porque tiveram que ir trabalhar ou porque foram mães muito cedo, mães ou pais ou porque os pais não os deixavam, temos tido casos desses, pais que não deixavam ou porque as condições de vida em que viviam não permitiam, quer financeiras, quer locais, porque temos pessoas que moravam em sítios onde não havia escola, portanto, não tinham a mínima hipótese de ir estudar mas que no entanto

ao longo da vida aprenderam muitas coisas e isso é uma mais-valia isto existir para poder validar as competências destas pessoas que as têm, que realmente as têm. E isto é uma coisa que eu acho que surgiu que é muito boa para estas pessoas porque também se sentem valorizadas, afinal aquilo que aprenderam, não estudaram, mas aquilo que aprenderam vale alguma coisa (...) é muito bom para a auto-estima destas pessoas e muitas vezes serve de trampolim para as suas vidas, quer profissional, quer escolar. As pessoas acabam por ir estudar mais, ou acabam por, podem não ser estudantes, num ensino normal, ou seja, terem mais anos de escolaridade mas depois procuram formação. Afinal eu quero saber mais sobre isto e estão atentas depois às oportunidades de formação. Para algumas pessoas, isto é muito bom. No entanto eu quando digo que também há desvantagens é preciso ter atenção, muita atenção na selecção dos formandos e isto aqui em relação aos cursos EFA para não se cair no erro de exactamente seleccionar aquelas pessoas cuja vida tem sido isto nos últimos anos, portanto, de um curso passam para outro e passam para outro como uma espécie de encosto, porque a bolsa acaba por não ser pequena, porque não têm que fazer grande esforço e aí desperdiçam-se oportunidades. Portanto, há pessoas que poderiam estar no lugar dessas que aproveitariam muito melhor que essas, que estão ali, como estavam noutra coisa qualquer, portanto, desde que lhe pagassem qualquer coisa.

Uma outra tensão forte resultante da implementação e da apropriação desta medida é entre, por um lado, a existência de uma **lógica de massificação** à maneira da *cit  industrial* (Boltanski e Th  nenot (1991) emanada do topo do aparelho do Estado que privilegia a pressão sobre os técnicos e as entidades para o cumprimento de “*objectivos*” e “*metas*” de larga escala e uma **lógica de singularização** que procura responder ao trabalho com cada indivíduo no singular, reconhecer e validar competências sobre e com cada um dos beneficiários, o que exige uma temporalidade e uma  tica profissional de difícil conciliação com a lógica da quantificação;

(...) portanto, temos desde este tipo de dificuldades, até dificuldades que são já da ordem mesmo da concepção, portanto, da forma de entender o processo, portanto, a questão das metas, desde logo, portanto, as metas, as metas são claramente orientadas para a massificação, para a produção de um resultado quantitativo e embora nós compreendamos que tem que haver resultados em termos quantitativos nós estamos preocupados com a qualidade do processo. Estas metas põem em causa a qualidade do processo porque é evidente que as pessoas adultas que nos procuram são em situações muito diferentes e uma pessoa adulta pode fazer um processo connosco em três, quatro meses e outra pessoa adulta pode precisar de dezassete, dezoito meses, ora muito bem, quando as metas são impostas,   difícil depois coordenar estas duas coisas (...)

Uma tensão entre uma **lógica de selectividade** que sugere que a medida não deve aberta a todos os indivíduos uma vez que muitos dos técnicos percebem a medida como não adequada para muitos dos beneficiários que a frequentam e que aparecem nas suas representações sob a categoria dos “*sem perfil*” e uma **lógica universalista** que a abre a todos os interessados e que se guia por uma orientação mais inclusivista;

(...) portanto, digamos que a política e no que diz respeito aos Centros Novas Oportunidades tem evoluído no sentido de resolverem o problema da certificação e não no sentido de efectivamente assegurar uma certificação das pessoas que efectivamente tiveram oportunidades de se qualificar nas mais diversas circunstâncias ao longo da sua vida, portanto, os Centros Novas Oportunidades enquanto portas de entrada que fazem diagnósticos não eram respostas residuais, mas aí enquanto dispositivos que depois fazem reconhecimento, validação e certificação de competências deviam de estar destinados a uma percentagem ínfima dos adultos que se pretendem qualificar porque efectivamente neste momento estamos a trabalhar com pessoas para as quais esta não é a via mais adequada. Agora como há metas e como se pretende atingir as metas nós somos obrigados a trabalhar com as pessoas, com pessoas que do nosso ponto de vista deveriam ser, teriam certamente vantagem em seguir processos reais de qualificação. O que acontece é que nem eles querem, nem nós podemos, temos que atingir metas, nem existem respostas porque a nível da cidade ainda vai havendo bastantes respostas mas por exemplo aqui na vila existem apenas algumas formações e portanto a maior parte das pessoas mesmo que quisesse, se quisessem ir fazer um curso EFA, por exemplo, teria que se deslocar para Faro, ou para Loulé, ou para Olhão. Ora não há transportes públicos para isso e as pessoas tinham que ter um carro, portanto o que não acontece com a maioria das pessoas. Há diversas dificuldades. Esta é uma grave não é. Nós pensamos que realmente o processo de RVCC devia ser destinado exclusivamente a um número pequeno de pessoas, provavelmente aí dez, quinze por cento das pessoas, no máximo vinte por cento das pessoas que actualmente são de facto encaminhadas para RVCC. As outras deveriam seguir processos de requalificação normais porque isto é só um processo de certificação e portanto, para isso, quer dizer que as pessoas tiveram que desenvolver as competências anteriormente. A situação agravava-se ainda mais no momento em que estão a ser empurradas à força para os Centros Novas Oportunidades as pessoas adultas desempregadas. São efectivamente empurradas. Forçadas a vir para o Centro Novas Oportunidades com a ameaça de perderem o seu subsídio, se o têm não é, nós pensamos que é uma medida de coacção completamente indecorosa porque se trata no final de resolver um problema que é o de ver se é possível retirar o subsídio a estas pessoas, e uma boa forma é, por exemplo, ver se elas em algum momento desistem de vir para aqui, percebe, isto é, quer dizer, isto é contra todos os nossos princípios e é contra tudo o que nós

pensamos que deve de ser a educação de adultos que tem que ser um processo a que alguém adere voluntariamente.

E ainda, as tensões e contradições entre uma **lógica implementacionista** emanada do aparelho de Estado em que as políticas são impostas a partir de cima sem levar em conta a voz dos actores que têm a seu cargo a tarefa de as implementar e uma **lógica de construção da acção colectiva** que apela à participação dos actores na co-produção da acção pública. Vejamos alguns discursos presentes no material empírico que evidenciam essas contradições;

Entrevistador: Na sua opinião o que é que acha que deveria de ser mudado na Iniciativa Novas Oportunidades? Entrevistado: Desde logo, como lhe digo, como lhe disse há bocado também, desde logo o diálogo com as instituições que no terreno têm que lidar com isso, ou seja, as entidades no terreno não podem, não devem ser consideradas meras extensões do Estado, daquilo que o Estado não faz, portanto somos extensões, somos executores de políticas para as quais nós não somos consultados, para a definição das quais nós não fomos consultados, essa é a primeira coisa, um diálogo, com quem está no terreno e com quem tem experiência e nalguns casos, longa experiência do que é a educação de adultos. Portanto, isso com certeza que evitaria uma quantidade de equívocos.

(...) quem desenha isto, está nos gabinetes, não tem contacto com as pessoas, não sabe como é que as pessoas são, qual é a realidade em que vivem estas pessoas e depois aparece tudo desajustado daquilo que acontece no terreno.

Portanto, essa para mim é a pedra de toque, portanto, é a falta de diálogo, das entidades gestoras, seja gestoras em termos pedagógicos, seja gestoras em termos financeiros, dos programas de formação. A falta de diálogo com as entidades, que infelizmente estão reduzidas à condição de executores das políticas, deste ou daquele gabinete e isto não é maneira de tratar coisas destas e sobretudo a educação que é uma coisa básica, como sabemos não é, portanto e acho que daí vem um grande mal.

Enquanto que a lógica de acção predominante dos actores nos territórios onde a acção pública é apropriada é a da exigência de uma construção colectiva reivindicando o aproveitamento do saber local como suporte fundamental da implementação das políticas, a lógica de acção do topo do campo burocrático é acusada de actuar numa lógica implementacionista sem qualquer preocupação com a participação dos actores no terreno e com o modo como perspectivam as situações nos

contexto de acção em que as implementam. Mobilizando o título obra de Crozier (1995), a crise da inteligência estatal é neste caso revelada em todo o seu esplendor. Quem está no topo não escuta quem está no terreno e que está na base não é tido em consideração nas decisões tomadas no topo. O paradoxo é total num contexto em que o Estado não pode deixar de contar com uma enorme diversidade de actores não estatais para em conjunto co-produzir as políticas públicas.

Reflexões finais

A análise dos modos de apropriação e de construção social desta medida de política educativa permitiu-nos também corroborar a ideia de que o Estado contemporâneo passa por uma reconfiguração na forma de fazer a acção pública em que as suas finalidades instrumentais/poiéticas se sobrepõem claramente às suas finalidades éticas. Constrangido por cima por actores multinacionais e transnacionais (de que a Troika é um bom exemplo) nas suas decisões, acções e recursos, o Estado que deixa de pôr em prática as políticas públicas por si só, passa a agir numa lógica procedimental (Balsa, 2012) mobilizando para o cumprimento das suas finalidades os múltiplos “*parceiros*” da sociedade dita civil. A acção pública assim produzida resulta do trabalho poiético que os múltiplos actores no terreno diferencialmente posicionados são capazes de produzir articulando lógicas de acção múltiplas e não poucas vezes contraditórias (Martins, 2014:402). Os resultados da investigação permitem ainda dizer que se é a lógica instrumental do Estado que sobressai na sua actuação ele não se demite nunca de exercer o poder à maneira de um Estado Político actuando numa lógica autpoiética que aparenta ter como finalidade última o controlo social e a manutenção do poder pelo poder (*idem*:403). Ainda decorria o processo de análise dos dados recolhidos no terreno e a redacção final da investigação e os dois Centros Novas Oportunidades das duas organizações objecto de estudo eram alvo de encerramento governamental e ainda antes da realização das provas públicas do doutoramento em Sociologia, que decorreram em resultado do estudo aqui divulgado, o programa Novas Oportunidades era desmantelado. Uma medida de política pública educativa que teve um papel importante na qualificação dos jovens e adultos na sociedade portuguesa chegava assim ao seu fim, fazendo jus, aliás, ao conhecido historial de descontinuidades na aposta política da educação básica de adultos em Portugal. O processo de modernidade inacabada (Viegas e Costa: 1998) revelado em todo o seu

esplendor no “*atraso educativo*” da qualificação da população portuguesa definida oficialmente como “*adulta*” ficava assim com um dos seus maiores “*défices*” por resolver.

Referências bibliográficas

- Anderson, J. (1975), *Public Policy-Making*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Balsa, C. (2012), Estado Poiético, Autopoiésis e Agir Poiético — A coordenação em rede das políticas de desenvolvimento social em Portugal como instrumento de luta contra a pobreza, in Adilson Marques Gennari e Cristina Maria Pinto Albuquerque (Org), *Políticas Públicas e Desigualdades Sociais — Debates e Práticas no Brasil e em Portugal*, Ed. Cultura Académica, Série Relações Internacionais e Mundo Contemporâneo, Capítulo IV, S. Paulo.
- Bauman, Z. (2013), *A Europa Líquida*, Funchal, Nova Delphi.
- Beck, U. (2013), *A Europa Alemã — De Maquiavel A “Merkievel”: Estratégias de Poder Na Crise Do Euro*, Lisboa: Edições 70.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.
- Crozier, M. (1995), *La Crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris: InterEditions.
- De Munck, J. e Verhoeven, M. (1997), *Les Mutations Du Rapport À La Norme. Un changement dans la modernité?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Hassenteufel, P. (2008), *Sociologie Politique: L'Action Publique*, Paris, Armand Colin.
- Hiernaux, J.P. (1997), “Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos” in Albarello, L. et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, “Coleção Trajectos”, Lisboa, Gradiva.
- Jobert, B. (Dir.) (1994), *Le Tournant Néo-Liberal En Europe*, Paris, L'Harmattan.
- Jones, C. (1970), *An Introduction to the Study of Public Policy*, Belmont, Wadsworth.
- Lascoumes P. e Le Galès, P. (2010), *Sociologie de L'Action Publique*, Paris, Armand Colin.
- Martins, J. (2014), *Das Políticas Às Práticas De Educação De Adultos: Lógicas de Acção, Sentidos e Modos de Apropriação Localmente Produzidos*, Lisboa, Edições Colibri.
- Martuccelli, D. (2006), *Forgé par L'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010), *La Société Singulariste*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Santos, B. (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento.
- Soulet, M-H. (2006), “Confiança e Capacidade de Acção. Agir em Contexto de In-quietude”, in Balsa, C. M. (Org.), *Confiança e Laço Social*, Lisboa, CEOS — Investigações Sociológicas, Edições Colibri.
- Viegas J. e Costa A. (1998), *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora.

Capítulo 26

La recontextualización diferencial o de cómo las políticas de inserción tienen un carácter centralizado

Míriam Abiétar López

Universidad de Valencia (Míriam.Abietar@uv.es)

Almudena A. Navas Saurin

Universidad de Valencia

Fernando Marhuenda Fluixá

Universidad de Valencia

Abstract

In this proposal, we analyze current educational policies in Spain following two theoretical approaches. On the one hand, on the basis of the work of Michael W. Apple (2006) and Stephen J. Ball (2013), we specify the process of conservative modernization in Spain, by describing how discourses of managerialism and marketization are introduced as dominant trends through some devices that constitute a generic global policy ensemble. On the other hand, following the work of Robert Castel (1997), we differentiate integration and insertion policies, situating the programs that are the focus of our work, that is, Initial Vocational Training programs (FPB) as insertion policies.

After describing our theoretical approach for the analysis of policies, next step is the description of the policies that concern FPB. Following here Basil Bernstein's theory, we analyze the Official Pedagogic Discourse (DPO) that refers specifically to some of these programs. Our work will include not only the description of the DPO, but also of each DPO of the regions of the Spanish State. That will give us information about the differential (or not) recontextualization of the DPO.

Keywords: conservative modernization, managerialism, recontextualization, pedagogic discourse.

La recontextualización diferencial o de cómo las políticas de inserción tienen un carácter centralizado

En esta propuesta vamos a realizar un análisis de las políticas específicas de Formación Profesional Básica (FPB) a dos niveles. Por un lado, describimos la tendencia que siguen las políticas desde las propuestas de Michael W. Apple (2006) y Stephen J. Ball (2013), partiendo de la consideración de estos programas de formación profesional

inicial como ejemplo de una política de inserción, definida por Robert Castel (1997). Por otro lado, a partir de la teoría del dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1990), planteamos una propuesta de análisis de las políticas educativas referidas a estos programas que incluya el efecto recontextualizador en la misma.

Las políticas de “modernización conservadora”

This is a powerful, yet odd, combination of forces that is in play in education, a combination that many educators, community activists, critical researches, and others believe poses substantial threats to the vitality of our nation, our schools, our teachers, and our children (Apple, 2006, p.5).

En su definición de “conservative modernization”, Apple (2006) realiza una descripción de la situación de las instituciones educativas y del discurso educativo dominante en Estados Unidos desde un posicionamiento políticamente explícito. En este sentido, plantea un análisis “of rightist educational beliefs, proposals and programs — and to their effects in the real world” (Apple, 2006, p.7). Por tanto, describe de manera crítica el proceso de modernización conservadora, incluyendo tanto colectividades con intereses sociales y políticos específicos, como movimientos y estrategias que redibujan lo educativo en el contexto estadounidense. En ambos casos, el eje que vertebra su argumentación es considerar cómo los grupos en una posición de poder imponen interpretaciones de conceptos (Apple, 2006, p.8) que influyen en el desarrollo de lo educativo y de lo social y en el afianzamiento de un discurso educativo conservador.

En esta modernización conservadora de las políticas educativas participan principalmente cuatro grupos: neoliberales, neoconservadores, el “populismo autoritario” y la nueva clase media que conforma el nuevo “managerialism”. Estos grupos, aún siendo diferentes en su composición interna y en su concepción del Estado y de la políticas, conforman una convergencia de política global que sustenta el proceso de modernización conservadora. Así, se incluyen tanto sectores conservadores, que dirigen sus intereses de poder y control hacia el campo simbólico; como grupos situados esencialmente en el campo económico. Esta situación condiciona tanto su estructuración de lo social como las estrategias y los dispositivos que ponen en marcha para ejercer su influencia.

Recogemos los cuatro grupos en un esquema realizado a partir de dos ejes: considerando en el eje horizontal la orientación de los colectivos



Figura 26.1 Grupos de agentes en la Modernización Conservadora

(bien al campo económico, bien al campo simbólico) y en el eje vertical el control e intervención que los grupos requieren (en relación a la demanda de intervenciones del Estado y/o de agentes con una posición de poder, tanto político como económico). Al entrar al detalle de cada uno de los grupos se constata que son tendencias incluso contradictorias entre sí, ya no sólo por la situación en el espacio representado en el esquema; sino también por las estrategias que desarrollan para imponer sus intereses. Estas contradicciones no evitan que haya alianzas más genéricas y que lleguen a conformarse como una coalición conservadora que es capaz superar sus diferencias para dar un giro a las políticas sociales (Apple, 2006, p.49-50).

Partimos de la consideración de que diferencias en la inclinación y el centro de atención de las diferentes modalidades de reforma educativa construyen identidades pedagógicas diferentes.¹ Desde la perspectiva bernsteniana, la reforma de los currícula surge de una lucha entre grupos para convertir sus inclinaciones en norma y práctica del Estado. Así, Bernstein (1998, p.92) indica que tanto la inclinación como el centro de atención del discurso oficial construyen en los agentes

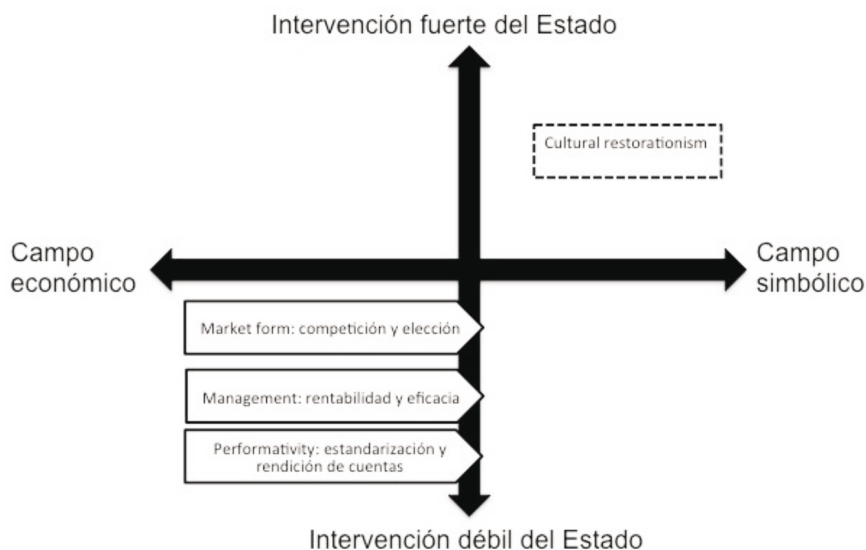


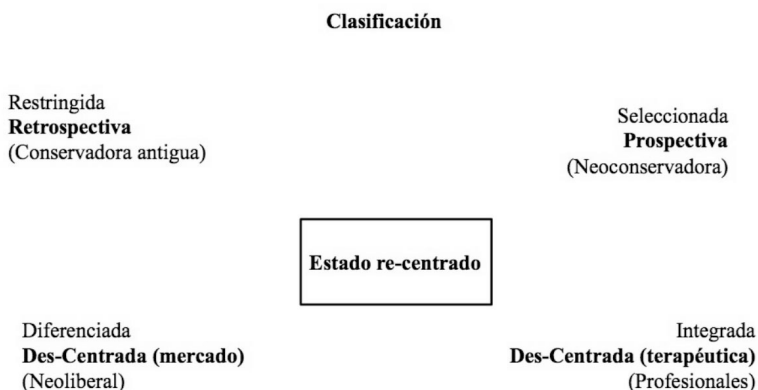
Figura 26.2 Tecnologías en la Modernización Conservadora

educativos, es decir, docentes y discentes, una disposición moral, una motivación y una aspiración particular; las cuales están inmersas en actuaciones y prácticas determinadas. En este caso, presentamos sucintamente el modelo que construye Bernstein para representar la lucha entre estos grupos con intereses diferentes; que remite a la modernización conservadora anteriormente expuesta.

Teniendo como referencia el dibujo de los agentes implicados en la modernización conservadora, pasamos a la concreción de la estrategias de las que se sirven estos grupos para consolidar sus intereses como dominantes en el discurso educativo y en las políticas que lo gestionan.

La propuesta de “generic global policy ensemble” (Ball, 2013) engloba tres tecnologías: market form, management y performativity. Este conjunto de tecnologías, entendidas como dispositivos, como estrategias

1 “La identidad pedagógica es el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación. La base colectiva de esa carrera está constituida por el principio de orden social [...] que se prevé transmitan las escuelas e institucionalice el Estado. La base social local de esa carrera está constituida por los ordenamientos del contexto local” (Bernstein, 1998, p. 93).



En todo caso, pueden existir oposiciones y cooperaciones entre estas posturas en el terreno de la reforma; alternatively, algunas posturas pueden quedar deslegitimadas y excluidas del campo.

Figura 26.3 Modelado de las identidades pedagógica

Bernstein, 1998, p.93.

políticas, sirven al autor inglés para describir el contexto de Reino Unido. Así, su objetivo es desvelar: “the various ways in which education and education policy have become dominated by the perspective of economics will be demonstrated” (Ball, 2013, p13). Cabe destacar que la especificidad contextual remite principalmente a una sociedad de marcado carácter neoliberal, hecho que queda patente en la clasificación de estrategias que presentamos en el siguiente esquema.

Siguiendo una estructura similar a la utilizada para situar a los agentes en el marco del contexto descrito por Apple, posicionamos las tecnologías mediante las cuales, según Ball, se realiza esta modernización conservadora. De nuevo, el eje horizontal hace referencia a la orientación al campo económico o al simbólico. En este caso, las medidas descritas por Ball parten del campo económico y se dirigen al simbólico, de ahí la orientación de las flechas. Como se ha comentado, el contexto específico al que se refiere Ball tiene un marcado carácter neoliberal, hecho que explica esta situación en el esquema. Ahora bien, esta orientación neoliberal, en cuanto que basada en el campo económico, no impide la referencia a lo simbólico; siendo la descripción de estas estrategias

la visibilización de los puentes entre lo económico y lo simbólico. El eje vertical en este esquema se refiere concretamente a la intervención del Estado, produciéndose una oposición clara entre control estatal fuerte, entendido como fomento de políticas sociales de carácter público, que podrían acercarse a la idea del Estado del Bienestar; y control estatal débil, entendido como un estado orientado al *laissez-faire*.

Si bien las tecnologías que define Ball se sitúan principalmente en el ámbito neoliberal, también añade la referencia al “neoconservative process of cultural restorationism” (Ball, 2013, p.15), estrategia que hemos recogido en el esquema en el ámbito del control simbólico y orientadas hacia una mayor intervención del Estado. En todo caso, defiende que son las estrategias neoliberales las que priman en las políticas de Reino Unido.

Aunque los marcos teóricos expuestos se refieren a Estados Unidos y a Reino Unido, es posible trasladar estos conceptos al contexto español, en el que la tendencia de las políticas educativas se orienta hacia tendencias neoliberales; tal y como concretamos en los siguientes apartados.

La tendencia neoliberal de la formación profesional inicial en España

La formación profesional inicial, al igual que el conjunto de programas y niveles educativos, han sido regulados por diferentes leyes orgánicas que se han ido sucediendo en nuestro país a medida que los diferentes gobiernos han ido cambiando. Esta sucesión de leyes representa un proceso de continuidades y cambios, de manera que conviven tecnologías políticas de cambio con otras de continuidad y afianzamiento de tendencias.

... in order to achieve a proper grasp of contemporary education policy it is necessary to understand both what has changed and what has stayed the same, that is, what was called (...) ‘dissolution and conservation’ within education policy (Ball, 2013, p.217).

El recorrido de la formación profesional inicial en España nos lleva a pasar por cuatro programas diferentes en un período de aproximadamente 20 años: en el marco normativo de la LOGSE (1990) se desarrollaron los PGS, que fueron sustituidos por los Programas de Iniciación Profesional (PIP) con la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Tras estos, con la Ley Orgánica

de Educación (LOE, 2004), se aprobaron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Actualmente, en el marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) los programas de formación profesional inicial vigentes son los programas de Formación Profesional Básica (FPB).

Esta sucesión de programas derivada de la alternancia en el gobierno de partidos progresistas y conservadores ha supuesto más continuidad que cambio en los programas. En este sentido, la tendencia neoliberal, próxima a lo presentado por Ball en referencia al Reino Unido, queda también representada en los cambios (más bien, continuidades) que ha habido en la formación profesional inicial en nuestro país. Las principales estrategias que destacamos son:

La comprensividad en la formación profesional inicial

Diferentes nociones de comprensividad se han sucedido en el desarrollo del sistema educativo español (Martínez *et al.*, 2015). Las primeras medidas significativas en relación al sistema educativo se centraban en la extensión de la obligatoriedad del mismo (LGE, 1970), lo que supone igualar las condiciones de acceso, es decir, redistribuir los recursos para alcanzar la máxima población posible. Esta redistribución, sin embargo, supone un ejercicio limitado de justicia social, en cuanto que se considera en exclusiva el acceso al sistema y se obvia los diferentes itinerarios que se recorren en el mismo. Las altas tasas de abandono escolar o de egresión del sistema con bajas cualificaciones serían un ejemplo de esta justicia social restringida.

La idea de comprensividad como exclusivamente redistribución de recursos y acceso a los programas conlleva también una concepción individualista de los itinerarios educativos que los sujetos realizan en el sistema. En este sentido, si todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso, lo que ocurra en el sistema es exclusivamente responsabilidad individual, entrando en juego teorías relacionadas con el déficit y el éxito. Así, el discurso relacionado con la mercantilización de la educación se asienta al valorar las biografías educativas en base al éxito, a la competitividad, a la inversión educativa, etc., desde un enfoque individual.

Tracking y externalización de los programas

Otra cuestión de relevancia son los cambios que se producen en la estructura educativa en relación al tracking, entendido como el establecimiento de vías que segregan a los estudiantes en función de sus resultados; y a la externalización de los programas. En relación a estas estrategias, la línea de los programas también ha sido de continuidad. El cambio más significativo se produjo con los PIP, que adelantaron la segregación de la población potencial de estos programas a los 15 años, un año antes de la finalización de la edad de escolarización obligatoria. El resto de programas señalan como edad de acceso los 16 años, si bien incluyen excepciones a partir de las cuales sería posible el acceso con 15 años.

Por tanto, aún habiendo ligeras diferencias en cuanto a la edad y a las condiciones de acceso relativas a la graduación o no graduación (requisito que se relaciona con la edad de los jóvenes que pueden acceder al programa), se ha consolidado una vía de fracaso educativo directamente orientada a la formación profesional inicial. En este sentido, la población potencial del programa queda definida en base a historiales de fracaso en el sistema educativo, siendo estos jóvenes los que son derivados a esta formación a partir de las orientaciones realizadas por docentes y el equipo psicopedagógico del centro con el consentimiento de la familia.

Esta orientación del fracaso hacia la formación profesional fundamenta la externalización, bien explícita o bien encubierta, como una de las principales estrategias que definen el discurso educativo. En este sentido, las organizaciones que recogen esta población han variado de lo social (agentes locales, tercer sector en el caso de los PGS) a la educación formal (Institutos de Educación Secundaria con los PCPI y la FPB). Con todo, la estagnación (Casal, García y Planas, 1998) es la constante a destacar.

Itinerarios posibles de la formación profesional inicial

Otra estrategia que define la posición de los programas son los itinerarios posibles, bien hacia el mercado de trabajo o bien retornando al sistema educativo. La diferencia en este sentido la marcan los PCPI, que posibilitaban la obtención directa del graduado en ESO al cursar con éxito los dos años de la modalidad aula del programa. El resto de programas, sin embargo, requerían (y en el caso de la FPB, requieren) de la realización de la prueba específica para la obtención de la titulación de enseñanza obligatoria; hecho que limita el retorno al sistema educativo.

Por lo que respecta a la transición al mercado de trabajo, la baja titulación de estos programas (nivel de cualificación 1) hace prever una inserción laboral complicada, siendo esta cualificación un “estigma social y una credencial excluyente” (Casal, García y Planas, 1998:41). Excluye en primer lugar, por ser una cualificación de muy bajo nivel, vinculada a puestos de trabajo situados en el segmento inferior del mercado laboral. Por otra parte, excluye la estigmatización de estos programas: el hecho de tener una población potencial vinculada al fracaso educativo condiciona la posición de estos jóvenes en el mercado de trabajo.

Los objetivos de la formación profesional inicial

El análisis de los objetivos de los diferentes programas confirma la continuidad de los programas, en cuanto que ninguno de ellos ha contribuido a cambiar significativamente la posición y función de los mismos en el sistema educativo. En todo caso, la sucesión ha supuesto principalmente una involución, puesto que los programas vigentes (FPB) son los que recogen los más limitados, tanto a nivel estructural como en relación a su finalidad.

Los objetivos de los programas se han situado en tres ámbitos: madurez personal y ciudadanía, formación profesional y formación académica. De los diferentes programas de formación profesional inicial, los PGS y los PCPI recogen estos tres objetivos, si bien con diferentes formulaciones. Los PIP se centran en el ámbito de la formación profesional y académica, excluyendo los objetivos relacionados con la ciudadanía. Por su parte, los programas FPB se centran en los objetivos referidos a la formación profesional y hacen una mención a las competencias del aprendizaje permanente como objetivo del programa, si bien no se refieren de manera directa ni a la ciudadanía ni a la formación académica como sí hacen otros programas.

Los cambios en los gobiernos se han reflejado, por tanto, en el desarrollo la formación profesional inicial. Así, los gobiernos de carácter progresista son los que han impulsado una formación profesional algo más comprensiva y con una finalidad más amplia (PGS y PCPI), mientras que los programas desarrollados en el marco de gobiernos más conservadores limitan los objetivos de los programas (PIP y FPB). Con todo, los cambios y continuidades en la organización, estructura y contenido de los han supuesto principalmente la generación y consolidación de una tercera vía en el sistema educativo, dirigida a la población potencial de fracaso escolar.

Las formación profesional inicial como política de inserción

A partir del marco que permite describir la tendencia neoliberal de las políticas educativas en España, y con la concreción en la formación profesional inicial; situamos esta formación dentro de las políticas de inserción que describe Robert Castel. Castel (1997) diferencia políticas de integración e inserción: las primeras remiten a las políticas “animadas por la búsqueda de grandes equilibrios, de la homogeneización de la sociedad a partir del centro”; mientras que las segundas “obedecen a una lógica de discriminación positiva: se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas” (Castel, 1997:422). Habiendo visto las características de la formación profesional inicial (que se concreta actualmente en los programas FPB), es posible situarla como política de inserción, puesto que se dirigen a una población específica y cuenta con unos criterios de selección muy determinados y relacionados de manera específica con el itinerario educativo previo de fracaso escolar.

Tal y como hemos visto, los procesos de externalización de los programas, la limitada comprensividad que los fundamenta y los itinerarios que posibilitan, hacen de estos programas unas políticas limitadas, muy focalizadas en una población que queda estigmatizada tanto por su itinerario previo como por la cualificación que obtienen y que condiciona su futura inserción sociolaboral.

La configuración de la identidad pedagógica en Formación Profesional Básica

El modelo que propone Bernstein es susceptible de ser utilizado en cualquier contexto en el que haya una comunicación pedagógica, un proceso de transmisión — adquisición:

I [...] want to make it very clear that my concept of pedagogic practice is somewhat wider than the relationships that go on in schools. Pedagogic practices would include the relationships between doctor and patient, the relationships between psychiatrist and the so-called mentally ill, the relationships between architects and planners. In other words, the notion of pedagogic practice [...] regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction — production takes place. (Bernstein, 1996:3)

Esta diversidad nos permite ver la pluralidad de contextos y de textos que pueden ser tomados en cuenta. Y el objetivo básico del modelo es proporcionar una plataforma desde la que empezar a mirar el acto comunicativo en sí mismo, las reglas de su producción y las de su reproducción (Navas, 2008).

Para Bernstein, preguntarse qué produce la educación es secundario, dado que ya sabemos lo que produce, atendiendo al amplio número de investigaciones que desde diversos campos de conocimiento se han llevado a cabo — por citar algunos ejemplos relevantes: Ivor Goodson, José Gimeno, Julia Varela, Lois Weis, Michael Apple, Paul Willis, Paulo Freire. La cuestión fundamental bernsteiniana es averiguar cómo se produce la educación, es decir, la comunicación, la pedagogía.

Repasando las investigaciones realizadas, a Bernstein le sorprendía que nadie, hasta ese momento, dentro de las ciencias sociales, en concreto en la sociología de la educación, hubiera prestado atención al análisis de las características que constituyen el tipo especializado de comunicación que se da en el discurso pedagógico de la educación. Es más, consideraba que a pesar de la cantidad de investigaciones llevadas a cabo, sólo el análisis de esos principios subyacentes a la comunicación pedagógica es el que permitiría establecer la posibilidad de cambio, producción y reproducción del propio discurso pedagógico. Por tanto, en este trabajo se concluye que el uso de la teoría de Bernstein para el análisis de una realidad educativa potencia la posibilidad de transformación del propio discurso pedagógico, de la transmisión y de la adquisición de la educación.

En un amplio orden de investigaciones realizadas, señala que se pueden encontrar excelentes trabajos en base al discurso pedagógico. Trabajos indexando las transformaciones y los desarrollos de los focos de interés en sociología de la educación (Hartnett; Karabel y Halsey); las elaboraciones de la Nueva Sociología de la Educación (Young); la teorías de la reproducción cultural (Apple); las perspectivas del Center for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham (Willis); la formalización del rol de la educación en la reproducción de las relaciones de clase (Bourdieu y Passeron); la sociología centrada en la escuela (Tyler); estudios realizados sobre el lenguaje dentro de la clase y el contexto y práctica de su regulación y negociación (Delamont; Stubbs y Delamont). Pero, ninguno de ellos, o mejor dicho, todos ellos presuponen el propio discurso de la educación. Están centrados en lo que se reproduce 'en' y 'por' la educación, y no por el 'medio' de reproducción, lo que la hace posible.

It is as if the specialised discourse of education is only a voice through which others speak (class, gender, religion, race, region).

It is as if pedagogic discourse is itself no more than a relay for power relations external to itself: a relay whose forms has no consequences for what is relayed. (Bernstein, 1986:3)

Es decir, lo que está ausente del propio discurso pedagógico es su propia voz, lo que está presente es el mensaje (clase, raza, género). Voz es una categoría cuya ideología está embebida en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso. Más concretamente:

It does seem a little perverse to draw a distinction between voice and message, but the distinction is intrinsic to the logic of this approach. The voice of a social category (academic discourse, gender subject, occupational subject) is constructed by the degree of specialization of the discursive rules regulating and legitimising the form of communication. In this sense voice is similar to register. However, accredited knowledge of these discursive rules is one thing and their realization in a local context quite another. Thus knowledge use is, from this point of view, the message. Voice sets limits to message but [...] message becomes a means of change of voice. (Bernstein, 1990:23)

Y en el mismo sentido el autor considera que:

Education is a relay for power relations external to it. [...] The educational system's pedagogic communication is simply a relay for something other than itself. Pedagogic communication in the school, in the nursery, in the home, is the relay for class relations; the relay for gender relations; the relay for religious relations, for regional relations. Pedagogic communication is a relay for patterns of dominance external to itself. I am certainly not denying that this is the case, that it is not true. But if this is what is relayed, what is the medium which makes the relaying possible? It is as if this medium were somehow bland, neutral as air. (Bernstein, 1990:168-169)

Sabemos lo que el discurso produce y lo que el discurso reproduce, pero para poder saber cómo cambiar el discurso y dónde situar la posibilidad de cambio hay que, primero, averiguar cómo está constituido el propio discurso, es decir, cómo los individuos se (o)posicionan en las relaciones sociales. Por tanto, más allá del mensaje, lo que nos interesa averiguar es cómo se articula la voz de la educación mediante la cual se transmiten determinados mensajes.

En efecto, la lectura de las investigaciones realizadas por académicos en contextos educativos no nos dejan indiferentes. Cuando el texto es comunicado se produce un proceso de adquisición complejo: el que escribe el texto tiene un poder relativo en quien adquiere el texto, ya que, por un lado, al no producirse en el vacío esta adquisición, sufre un proceso de adecuación (lo que Bernstein llama recontextualización) a nuestras propias estructuras mentales, a nuestra conciencia y a nuestra posición dentro del campo de la educación. Pero es un poder relativo ya que es un proceso que se produce en un campo sujeto a tensiones, resistencias, oposiciones y conflictos. Y por otro lado, el campo del control simbólico — que definiremos más adelante-, donde surgen estos textos, está muy próximo al terreno de la práctica pedagógica que se da en las aulas de la universidad por lo que determinados — sólo determinados — textos conforman la investigación legítima, relevante, a ser transmitida, adquirida. Los agentes que participan en el campo del control simbólico, con necesidades, disposiciones, motivaciones y deseos determinados son quienes ostentan una posición dominante respecto a la práctica pedagógica de la comunicación del discurso educativo.

Aproximación al Discurso Pedagógico Oficial de la Formación Profesional Básica

A tenor de los análisis expuestos cabe considerar que atender al tipo de conocimiento, a la moral y a la situación ofrecidas a los docentes y discentes de la FPB, que son el resultado recontextualizado de intereses traducidos a su vez en tecnologías políticas puestas a disposición de la sociedad en el plano oficial.

Consideramos que el concepto “recontextualización” es una herramienta teórica y metodológica que nos permite aproximarnos a los efectos de las tecnologías políticas yendo más allá de los análisis más descriptivos. Nuestro interés pasa por hacer visible el proceso de construcción de subjetividades pedagógicas específicas de los colectivos vulnerables en la práctica comunicativa especializada (la relación pedagógica) en el contexto de la FPB.

La recontextualización en términos de Bernstein nos permite describir cómo se distribuye (y redistribuye) el conocimiento socialmente legítimo en diferentes niveles del campo de control simbólico. En concreto, este estudio nos dirigimos al nivel de producción del discurso. En este nivel es en el que hallamos el nivel de generación y el de recontextualización. Por

otra parte, cabe considerar que en el proceso intervienen diferentes agentes: (i) los agentes del campo recontextualizador oficial (legisladores), en relación al DPO y (ii) los agentes transmisores (docentes), en relación a la reproducción del DP. En este estudio haremos referencia a los primeros.

La producción del discurso pedagógico

En este trabajo nos centramos en la producción del discurso pedagógico (DP), en concreto en el nivel de recontextualización. De este modo, el interés se dirige hacia el DPO de los programas FPB, es decir, el currículo oficial que encontramos en los siguientes documentos:

- DECRETO 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana;
- DECRETO 185/2014, de 31 de octubre, del Consell, por el que se establecen veinte currículos correspondientes a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

Estos decretos son específicos de la Comunidad Valenciana, de manera que en estos textos ha habido un proceso de recontextualización en el campo de producción. Así, se pasa de una legislación estatal a una primera concreción en la comunidad autónoma a la que nos referimos.

Concretamos el análisis a partir de la exigencia conceptual, concepto que describimos considerando tres elementos: complejidad del conocimiento, complejidad de las capacidades y relación entre conocimiento y capacidades (Ferreira y Morais, 2011). Para describir la exigencia conceptual en los contextos específicos de los programas FPB nos basamos en la taxonomía de Marzano (Gallardo, 2009). Por tanto, haremos el análisis de la exigencia conceptual considerando los siguientes aspectos elementos del currículo:

- el contenido de las disciplinas en términos de: hechos, conceptos, teorías (siendo “hechos” menor exigencia conceptual que “conceptos” y “teorías”);
- la relación entre disciplinas (clasificación), para ver si hay relación con disciplinas más complejas, referidas a las disciplinas que tienen una estructura vertical del conocimiento.

Los instrumentos elaborados para el análisis de la exigencia conceptual del DPO en FPB son los siguientes:

Instrumento 1: Complejidad del conocimiento (Ferreira y Morais, 2011)

Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4
Hechos	Hechos generalizados, conceptos simples	Conceptos complejos	Temas unificadores, teorías

Instrumento 2: Complejidad de las capacidades cognitivas (Gallardo, 2009)

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Recuperación (reconocimiento, recuerdo)	Comprensión (integración, representación)	Análisis (correspondencia, clasificación, análisis de errores, generalización y especificación)	Utilización del conocimiento (toma de decisiones, resolución de problemas, experimentación, investigación)

Instrumento 3: Relaciones inter-disciplinares: relación entre las disciplinas comunes y las disciplinas específicas profesionalizadoras

Indicador	C + +	C +	C -	C - -
Orientaciones metodológicas (de las disciplinas profesionalizadoras)	Las orientaciones metodológicas no incluyen aspectos relacionados con las disciplinas comunes.	Las orientaciones metodológicas incluyen referencias a las disciplinas comunes, pero no a relación entre ellas.	Las orientaciones metodológicas incluyen referencias a las disciplinas comunes y establecen ciertas relaciones.	Las orientaciones metodológicas inciden en relacionar ambas disciplinas.

El primer instrumento se aplica al análisis del contenido del DPO, mientras que el segundo se aplica al análisis del contenido y de los criterios de evaluación. Seleccionar estos dos indicadores se debe a que es posible que en los criterios de evaluación se especifiquen las capacidades que se espera que los estudiantes hayan adquirido en el proceso de enseñanza / aprendizaje. El tercer instrumento remite a la relación entre las disciplinas comunes y las profesionalizadoras; con el objetivo de ver la relación (en términos de clasificación) entre los elementos de carácter académico, que relacionamos con las disciplinas comunes; y los elementos profesionales, relativos a las materias específicas.

Con todo, hay que resaltar que los instrumentos nos permiten describir el contenido del DPO, dejando fuera del análisis lo moral y la

situación; elementos necesarios para la definición de la identidad pedagógica. En este sentido, el análisis es limitado pero suficiente para poder describir la identidad pedagógica que construye el DPO de la FPB.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2006), *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality* (Second ed.), New York, Routledge.
- Ball, S. J. (2013), *The Education Debate* (Second ed.), Chicago, The Policy Press.
- Bernstein, B. (1986), "On the pedagogic discourse", en J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood Press, pp. 205-290.
- Bernstein, B. (1990), *The structuring of Pedagogic Discourse*, Volume IV *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research and Critique*, Maryland, Rowman & Littlefield.
- Casal Bataller, J., García Gracia, M., & Planas Coll, J. (1998), "Escolarización plena y 'estagnación'", *Cuadernos de Pedagogía* (268), pp. 38-41.
- Castel, R. (1997), *La Metamorfosis de la Cuestión Social: una Crónica del Salariado*, Barcelona, Paidós.
- Ferreira, S. & Morais, A. M (2011), Análise dos documentos oficiais dos 10º e 11º anos do Ensino Secundário (Trabalho prático em Biologia e Geologia), Contexto instrucional — O que (Conhecimentos Científicos e Capacidades Cognitivas) instrumento 2.2.17, disponible en: http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/instrumentos/portugues/2_analise_sociologica_textos_pedagogicos/2.2.caracterizacaodamensagenssociologicadeprogramas/2.2.17.pdf. Acceso en: febrero 2015
- Gallardo Córdova, K. E. (2009), *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una Alternativa para Enriquecer el Trabajo Educativo desde su Planeación*.
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2010), "A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares", *Revista Teias*, 11 (22), pp. 31-54.
- Martínez Morales, I., Bernad i Garcia, J. C., Molpeceres Pastor, M. A., Abiétar López, M., Navas Saurin, A., Marhuenda Fluixá, F., & Giménez Urraco, E. (2015), "Comprehensive education boundaries and remedies on the edges of Spanish educational system" *European Educational Research Journal*, (Pendiente de publicación) doi: 10.1177/1474904115590043.

Capítulo 27

¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas?

Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense de Madrid (rfeito@cps.ucm.es)

Summary

High-stake test, test students need to pass in order to get a secondary education degree, have aroused huge controversy especially at USA. Proponents of high-stakes consider these test key to increase educational level which eventually has proven not to be true as PISA reports show. Teaching to the test is usually considered the main side effect of high stakes. The curriculum narrows and focuses on those topics and subjects covered by the test. Teaching under high stakes focuses on the knowledge of facts. High level skills as critical thinking, deep understanding of subjects, tend to be less relevant with the result that students are experiencing a more limited range of activities in the classroom and have fewer opportunities to experience excursions and field trips Teachers are likely to lose the opportunity to determine teaching materials and methods. Let alone the corrupting effect of high-stakes testing on the behavior of some school administrators who avoided struggling students to sit these test in order to prevent low results or teachers overly helping students when doing the test. Research on this topic could be useful for the Spanish Educational debate promoted under the Educational reform (under the name of LOMCE) driven by the Popular Party in 2012.

Keywords: educational reform, school law, lomce. high-stakes, external test, comparative education.

What does social research say about high-stakes?

Educational Improvement law approved by Spanish Parliament at the end of 2013 establishes external exams that pupils have to pass in order to get their lower education degree and the baccalaureate degree. It

also mandates external exams in the third and sixth courses of primary education whose results could justify grade retention. External exams for secondary education are high-stakes for students. High stake means that the exam has dramatic consequences for the pupils. If they fail they do not get a degree. A high stake is a test for which the results have important and direct consequences for those who take it and for those who use or sponsor it. There are also low-stakes exams. That it is the case for PISA test which do not determine the academic future of pupils.

In some occasions, the consequences are for teachers and their schools. That is the case for No Child Left Behind (NCLB) in the USA, that mandates the possibility for their students attending another school and even closing the school after four years of low achievement. Families now make important decisions, such as where to live, based on the scores from these tests. This occurs because real estate agents use school test scores to rate neighborhood quality and this affects property values. At the national and state levels, test scores are now commonly used to evaluate programs and allocate educational resources. Millions of dollars now hinge on the tested performance of students in educational and social programs. This way, healthy families can afford the better schools at the cost of degrading the rest of schools.

Most of the political groups in the Spanish Parliament consider the external tests proposed by the LOMCE a return to the educational system of the dictatorship during which only a minority of pupils were able to pass these external exams, then called “revalidas”.

Experience from other countries should be taken into account, not so much for their very existence, but for the content and kind of questions posed.

In the coming pages intentions of these kind of tests and their consequences will be explained. More specifically teaching to the test, changes in the way teacher teach, educational performance, social differences and how it has influence teachers, students and principals attitudes.

Why the external tests?

It is quite legitimate for the government as for citizens, families and teachers to know whether students have learnt what it is supposed to be learnt at the end of any educational level, be that lower or upper secondary education or primary education.

Obviously, it is quite a problem for the educational system or any pupil to enter secondary education without the basic knowledge and skills, which regrettably happens more often than not. Although it is possible for a pupil to be retained in the same course, empirical evidence shows how useless this measure can be. External exams should prove that any pupil has acquired the knowledge needed.

The bottom line is that incentives and sanctions will bring bigger effort on the part of teachers, more pupil motivation and will increase parents' implication (as they will think more thoroughly which school to choose). The pressure to get good results will make everyone to work better (Nichols, 2007).

Reasoning behind effort tends to be a little simplistic. Grubb and Oakes (2007) pointed that the idea of educational effort being proposed by standardized test turn into filling tests and a greater demand on several subjects (Maths and English, basically). Nevertheless, this conception of rigour cancels out the possibility of focusing on deepening curricular subjects, in developing sophisticated levels of learning, which includes high level skills and the ability to apply them in settings not familiar for the pupils. This is what about it wrote the former USA labour secretary Robert Reich.

We're turning our schools into test-taking factories. We're teaching children how to take standardized tests rather than how to think. The irony is we're doing this at the very time when the economy is becoming less standardized than ever. Computers and software are taking over all routine, standardized tasks. The challenges of the future require the ability to solve and identify new problems, think creatively outside standard boxes, and work collaboratively with others. An obsessive focus on standardized tests can make our children less prepared for this future rather than better prepared. (Reich, 2001: 64)

Test can be more or less demanding depending of the degree of demand of the very same test. In USA, this degree oscillates among states and even in a same state from one year to the next. A report by Abell Foundation (2003) explained the dilemma faced by the Maryland Board of Education about how demanding the test could be. If they were as demanding as the union average more than 20% of students would not get a higher secondary education degree especially among those from lower socioeconomic status.

It is well known that the road to hell is paved with good intention. The Campbell principle states that the more any quantitative social indicator (or even some qualitative indicator) is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor.

In their book on high-stakes, Nichols y Berliner (2008a) warned about the similarity of these test with the unintended consequences of social action. They quote the example of SEARS auto-repair shops. In 1992, Sears abolished the commission plan in its auto-repair shops, which paid mechanics based on the profits from repairs authorized by customers. Mechanics misled customers into authorizing unnecessary repairs, leading California officials to prepare to close Sears' autorepair business statewide

Something similar took place at the USSR when workers were compelled to manufacture, under threat, tractors or tanks irrespective of their eventual usefulness.

In fact, two scholars that strongly disagree with high stakes as it is the case of Nichols y Berliner (2008b), do not oppose standardized test and admit that the SAT (*Scholastic Aptitude Test*) could measure several academic attitudes. Nevertheless, SAT does not measure grit, intellectual curiosity, tolerance to critiques or the level of pupil family support. Many voices in the USA request more innovative schools no to take the NCLB test (Kolderie y McDonald 2009) or, at worst (Noguera y Rothstein 2008) these tests would be only just a tiny part of pupil evaluation.

Teaching to the test. A shrinking knowledge

A recurring theme in the literature is the impact that high stakes testing can have on the quality of the learning experience of children. One of the main risks of this kind of examinations is narrowing the curriculum, focusing teaching in certain knowledge at the cost of other knowledge equally important. Critics of statewide testing have charged that it has a profound effect on the curriculum: what is taught and how it is taught. A study by J. J. Pedulla *et al.* (2003) (cfr. Nichols) finds that state testing programs have caused a narrowing of the curriculum, particularly in states with high-stakes for students and schools. 80% of teachers in these states report that the pressure to produce high scores

means that they teach little content beyond the test. Such unintended consequences of large scale policy at the classroom level are often the most difficult to identify and the most critical to success.

Au (2008), for example, commenting on the prevalence of high stakes testing in the USA and the UK, has claimed that testing can structure the educational experiences of students in ways that limit the development of the range of skills and literacies needed in the modern world. Anagnostopoulos (2003), in a study based in the United States, observed that the focus on examination requirements in Chicago accountability tests could limit the broader interpretation of a text to a narrow focus on plot and character, excluding important elements of a political and ideological nature in a text such as *To Kill a Mockingbird*. Paris (2000), in a research study also focused on the United States, argues that testing regimes encourage low-level thinking and promote the valuing of outcome measures rather than the intrinsic processes of learning and acquiring knowledge. Gulek (2003) notes that multiple-choice modes of testing still dominate testing approaches in the United States and argues for considerable care in interpreting such data, as well as the need for a wide variety of testing approaches.

Au (2008) ironically notes that, while high stakes testing may benefit middle class children in terms of conferring them competitive advantage, it acts against their longer term interests in achieving the flexibility and skills which they need to thrive in a modern knowledge-based economy.

What is more, these tests control the way teaching takes place in such a way that knowledge is posed in the form or question of short, precise and indisputable answer. So knowledge is presented as a set of isolated facts that pupils have to memorize. Teachers have a deeper control of teaching so pupils have less opportunity to control their own learning. That means less opportunities of lifelong learning.

The danger of this approach is apparent. Jonathan King (cfr. Wagner 2010), a well know molecular biology at the MIT, sent his two sons to the same school. His elder learnt from experience: with his class mates, he went to a near pond where they took water samples. In fact, kids discovered animals unknown for science. With his second son things were utterly different as he was prepared to pass tests. Hands-on experience had disappeared. Howard Gardner (2002) poses de need for the peoples to think and to act as scientists, mathematicians, historians artists do. Research has proven that the pupils that learn this way show a

great intrinsic motivation and are more willing to develop critical thinking.

During his first presidential campaign president Obama pointed the need of making substantial changes in NCLB. He said that teachers should stop teaching children to fill in bubbles. Subjects as History and Art were marginalized and, as a consequence pupils were not getting a well-rounded education. His attitude was helping schools with problems instead of punishing them (Ravitch, 2009).

Tests limit the learning of essential skills for nowadays world. It is a strategy that in the short run may benefit middle and high class pupils although it runs counter what is to be expected from them in the world of work. As early as 2008, British press underscored that England was turning into one of the countries were subjected to more exams. Parents are encouraged to choose schools from test results. That means a lot of pressure for the children and to force them to learn to the test.

Nevertheless, in another time, tests were well beyond rotten learning. From the sixties till the nineteens of the 20th century, in USA evaluation was based on National Assessment of Educational Progress (NAEP), aimed to assess the state of education, an information device based on psychometric test. NAEP was evolving towards a system that included measurement of a wide range of cognitive and non cognitive contents, skills, features of personal character, including the development of civil rights. Health habits and ability to cooperate were also assessed (Ruiz i Tarragó 2010). Exams include test, creative problems and observations of the activities of pupils and schools. Due to their high economic cost, these methodologies were suppressed.

Measurement of complex knowledge is more expensive. Multiple choice items are scored mechanically. By contrast, the open-ended responses and essays are scored by pairs of educators using set criteria to judge student answers; if a pair disagrees on a student's score, the item in question is turned over to a supervisor to score. According to estimates by the U.S. General Accounting Office, a test with only multiple-choice items that can be scored by computer is one-third the cost of the mixed-item test that Maryland has adopted.

Results

One of the key questions in this debate is whether with these test educational level raises or not. In spite of the longer years of passing tests,

USA has not been able to raise its PISA results. Nevertheless, the controversy has been focused on whether pupils of those states that pass external exams get better results than the rest of them. Data turn to be contradictory. The most advertised show that states with high stakes get worse results (Amrein y Berliner 2002). Performance is worse for afroamericans, Latin and native students.

Hanushek and Raymond (2004) in their analysis essentially “re-ran” Amrein and Berliner’s data by including states, they latter analysts needlessly excluded. When they compared the results of high-stakes and no-accountability states, they found higher NAEP test scores in high-stakes exam states.

Nichols (2007) explains the case of Texas, state that was considered a model for the NCLB. His success turned to be a fake. To check it a comparison of the results of TAAS, Texas Assessment of Academic Skills) with the NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) showed clearly no educational miracle at all. Good results were a consequence of teaching to the test.

Nevertheless some researchers strongly disagree with these data. With these very same data as used by Amrein y Berliner (2002), Hanushek y Raymond (2004) arrived to different if not opposed conclusions. In their work, Hanushek and Raymond included some states not included in the work by Amrein and Berliner. So they claimed that the results in NAEP were higher in states with high-stakes test. Amrein and Berliner claim that they also took into account high school graduation exams. In fact these exams caused a raising of school dropout and an increase in the enrolling in GED (*General Educational Development*).¹

At least for the USA, the most conclusive research is the one made by the National Research Council (Hout y Elliott 2011). Despite the longer years USA has been passing standardized test the international comparison (PISA mainly) does not show significant improvement. These are the first conclusions:

Conclusion 1: Test-based incentive programs, as designed and implemented in the programs that have been carefully studied, have not increased student achievement enough to bring the United States close to the levels of the highest achieving countries.

1 <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/gd/>

Conclusion 2: The evidence we have reviewed suggests that high school exit exam programs, as currently implemented in the United States, decrease the rate of high school graduation without increasing achievement. The best available estimate suggests a decrease of 2 percentage points when averaged over the population. In contrast, several experiments with providing incentives or graduation in the form of rewards, while keeping graduation standards constant, suggest that such incentives might be used to increase high school completion.

Administrators, teachers and pupils attitudes

How these tests affect administrators, teachers and students? To the extent that these test are relevant for the very existence of the school or for the promotion of teachers, a lot of fraud had taken place. It has been quite common for teachers to help students fill their exams or turning a blind eye into students helping among themselves (Nichols and Berliner 2005). Amrein and Berliner (2003) quoted a survey that had disclosed that ten per cent of the teachers admitted to have given indications to the students to solve the test and fifteen per cent admitted to have given them more time than stipulated. Crick, Jones and Hargrove (2003) point to the fact that 90% of the teachers said to have been under pressure to improve their pupils performance.

Another trickery consists of avoiding struggling students to sit the exams because they would degrade the general performance of the school. Thrupp and Hursh (2006) talk about the case of Rodney Paige, superintendent in the Houston district, who instructed principals not to count as such student dropouts. Instead they should be listed as students that had translated to a different school or that they had returned to their countries of origin. In the case of the Netherlands something similar happened (Mons, 2009: 27). Inspectors investigated exclusion practices in certain schools in response to rumours about the tests at the end of primary school. It emerged that in some cases, pupils who were most likely to be directed to the least prestigious school track — *Leerwegondersteunend onderwijs* (learning support) did not sit the test. Once again, the teachers' actions were designed to make the school's performance appear better than it really was.

Teachers have a tendency to stereotype students (Booher-Jennings study 2005) and tended to classify them into three groups — safe cases, suitable for treatment and hopeless cases — and focused primarily on the middle group, since any improvement in their results would boost the school's results in the short term.

Conclusions

As we have seen, we need to be quite cautious in relation with high stakes tests. These tests do not lead to better learning. On the contrary, the curriculum narrows as teaching to the test becomes normal and focused mainly on Maths and English setting aside the rest of school knowledge. School focuses on preparing students for answering test, which avoids devoting more school time to such things as reading books and papers, debating in class, public speaking, working together, solving conflicts and so on.

Research proves a raise on social and ethnical inequality. Pupils from socially advantaged families have the possibility of hiring private teachers and academies to pass the test.

Behind high stakes it seems to be a conception of an educational model based on student passivity, a student forced to learn in a way far from the needs and challenges of the knowledge economy.

References

- Abell Foundation (2003), *High Risk or High Time? A Critical Junction in Implementing Maryland's High-Stakes High School Assessment as a Graduation Requirement. History and Background; Problems and Recommendations*, consulta 2 de junio de 2013 (http://www.abell.org/pubsitems/ed_highstakes_703.pdf).
- Amrein, A. L. and D.C. Berliner (2002), *An Analysis of Some Unintended and Negative Consequences of High-Stakes Testing*. Education Policy Research Unit (EPRU) Education Policy Studies Laboratory College of Education, consulta 3 de abril de 2012 (<http://nepc.colorado.edu/files/EPST-0211-125-EPRU.pdf>).
- Anagnostopoulos, D. (2003), "Testing and student engagement with literature in urban classrooms: a multi-layered perspective", *Research in the Teaching of English*, 38(2), pp. 177-212.
- Au, W. (2008), "Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education", *British Journal of Sociology of Education* 29, pp. 6.
- Booher-Jennings, J. (2005), "Below the bubble: 'Educational triage' and the Texas accountability System", *American Educational Research Journal*, 42 (2), pp. 231-268.
- Gail Jones, M; Jones, B. D. and T.Y. Hargrove (2003), *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield.
- Gardner, H. (2002), *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas. Lo que Todos los Estudiantes Deberían Comprender*, Barcelona, Paidós.
- Grubb, N. and J. Oakes (2007), *Restoring Value' to the High School Diploma: the Rhetoric and Practice of Higher Standards*, consulta 2 de junio de 2013 (<http://www.greatlakescenter.org>).

- Hanushek, E. A. and M.E. Raymond (2004), "Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?" *NBER Working Paper 10591*, consulta 30 de Julio de 2014 (<http://www.nber.org/papers/w10591>).
- Hout, M. y S. W. Elliott (2011), "Incentives and Test-Based Accountability in Education Committee", *National Research Council*, consulta 30 de Julio de 2014 (http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12521).
- Mons, N. (2009), "Theoretical and real effects of standardised assessment". *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results EACEA*, Eurydice, consulta 30 de julio de 2014 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/11EN.pdf).
- Nichols, S. y D.C. Berliner (2005), "the inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing", *Education Policy Research Unit*, EPSL-0503-101-EPRU, Consulta 30 de julio de 2014 (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508483.pdf>).
- Nichols, S.L. (2007), "High-Stakes Testing: Does It Increase Achievement?" *Journal of Applied School Psychology*, 23, pp. 2. Consulta 2 de junio de 2013 (<http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2012/01/High-Stakes-testing1.pdf>).
- Nichols, S.L. y D.C. Berliner (2008a), *Collateral Damage. How high-stakes testing corrupts America's school*, Cambridge; Harvard Education Press.
- Nichols, S.L. y D.C. Berliner (2008b), "Why Has High-Stakes Testing So Easily Slipped into Contemporary American Life?" *Phi Delta Kappa*, 89, pp. 9, consulta 2 de junio de 2013 (<http://www.jstor.org/discover/10.2307/20442603?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21102476055991>).
- Noguera, P. y R. Rothstein (2008), "Education Accountability Policy in the New Administration", *Policy Memorandum # 137*, Economic Policy Institute, consulta 30 de julio de 2014 (<http://www.epi.org/publication/pm137/>).
- Ravitch, D. (2009), "Time to Kill 'No Child Left Behind'", *Education Week*, 28, 33, consulta 2 de julio de 2013 (http://www.edweek.org/ew/articles/2009/06/04/33ravitch_ep.h28.html).
- Reich, R. B. (2001), "Standards for what?" *Education Week* 20(41), pp. 64-65.
- Ruiz i Tarragó, F. (2010), "Los centros educativos ante la rendición de cuentas: "lessons from America"", *Organización y Gestión Educativa*, 5, consulta 30 de julio de 2014 (<http://www.xtec.cat/~fruiz/present/D1479.pdf>).
- Thrupp, M. y D. Hursh (2006), "The limits of managerialist school reform: the case of target-setting in England and the USA", en H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, A.H. Halsey (eds.) *Education, Globalization & Social Change*, Oxford, Oxford University Press.
- Wagner, T. (2010), *The Global Achievement Gap. Why even our Best Schools don't Teach the New Survival Skills our Children Need and what we can do about it?* Nueva York, Basic Books.

Capítulo 28

Políticas educativas e lógicas de liderança para a melhoria da escola

Ana Maria Simões

Escola Secundária de Gago Coutinho (ana.m.simoies@sapo.pt)

o hiato entre os valores democráticos e as práticas escolares mantém-se tão grande como sempre foi.

Mas (...) a luta pela criação de escolas democráticas mantém-se viva em muitos lugares.

Apple e Beane, 2000, p.47

Resumo

As atuais medidas de política educativa em Portugal têm vindo a incorporar um uso crescente de mecanismos e instrumentos de regulação política, nomeadamente através de indicadores de qualidade de desempenho do estabelecimento de ensino. A reconfiguração do papel do Estado e os modos de regulação pós-burocrática abriram o caminho para a implementação da avaliação interna da escola, programas de monitorização e de avaliação externa, centrados na avaliação da consecução dos objetivos definidos e no papel do diretor, enquanto gestor escolar. Neste quadro, os atores escolares encetam projetos e estratégias que sejam uma mais-valia para a melhoria da qualidade da escola. Na primeira parte desta comunicação com base na revisão da literatura iremos abordar as políticas educativas que têm sido desenvolvidas pelo Estado Avaliador e apresentaremos sumariamente algumas características das escolas eficazes, salientando o papel do diretor no processo de melhoria da qualidade da organização que dirige de modo a transformar-se numa escola democrática. Na segunda parte, procuraremos apresentar e fundamentar uma proposta de investigação de doutoramento que tem como objeto de estudo as ações do diretor para a melhoria da escola e que tenta descrever e analisar as práticas subjacentes no exercício de liderança de um agrupamento de escolas.

Palavras-chave: políticas educativas; liderança; lógicas de acção.

Abstract

The current education policy measures in Portugal are incorporating an increasing use of mechanisms and instruments of political regulation, including through quality performance indicators of the educational establishment. Reconfiguration of the state's role and methods of post-bureaucratic regulation paved the way for the implementation of the school's internal assessment, monitoring programs and external review, focusing on assessment of achievement of objectives and the role of director, while manager school. In this context, the school actors engage in projects and strategies that are an asset to improving school quality. In the first part of this communication based on the literature review we will address the educational policies that have been developed by the State Appraiser and briefly present some characteristics of effective schools, stressing the role of director in the organization's quality improvement process that leads to become a democratic school. In the second part, we will try to present and support a proposal for doctoral research that has as object of study the actions of the director of school improvement school and trying to describe and analyze the practices underlying the exercise of leadership of a group of schools.

Keywords: educacional policies, leadership, logical actions.

Introdução

A partir da entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril (normativo da gestão escolar) assistiu-se à alteração do regime de autonomia e administração das escolas; à ênfase na “gestão centrada na escola” ou “escola autogerenciada” (Lima, 2011), tendo sido reforçada “a tendência para alargar a autonomia e a responsabilização do diretor no quadro concetual da nova gestão pública” (Afonso, 2009, p. 23) e emergiu o discurso da importância do líder unipessoal, “agora dotado de um self empresarial” (Lima, 2011, p. 12). Com a criação do cargo de diretor, pretendeu-se promover um conjunto de condições, em nome de “boas lideranças e lideranças eficazes”, para a afirmação de um modelo de gestão centrado num órgão unipessoal, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola, executar medidas de política educativa, a quem é imputada a responsabilidade da “gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”, da “efectiva concretização de metas e objectivos” e da prestação de “contas pelos resultados educacionais conseguidos” através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. Assim, no atual quadro normativo de administração e gestão das escolas, o diretor tem um papel central no processo de melhoria da escola, por ser o elo de ligação entre os

principais intervenientes, na proposta de discussão de ações que devem ser desenvolvidas, na comunicação de objetivos, na construção de um projeto educativo que tem em vista a obtenção de um compromisso da comunidade educativa para promoção de uma cultura de melhoria contínua do estabelecimento de ensino.

Ao considerarmos as acentuadas assimetrias demográficas e socioeconómicas do território nacional e as políticas educativas, as opções de liderança tornam-se dilemáticas, entre uma forte orientação para a prestação de contas e uma maior sensibilidade aos condicionalismos sociais e económicos das comunidades, sobretudo em agrupamentos de escolas situados em territórios de intervenção prioritária. Integrando-se num projeto de investigação no âmbito do doutoramento em Liderança Educacional que procura descrever e analisar as práticas de liderança num agrupamento de escolas, temos como objetivo neste texto salientar o papel das lideranças de conferir um sentido cívico e democrático a um agrupamento de escolas, a que passaremos a designar *Agrupamento de Escolas das Flores*.

A regulação da educação e o papel do Estado

As políticas educativas da maior parte dos países do mundo são, atualmente, em muito determinadas por parâmetros e objetivos definidos a nível global inter e transnacional, uma vez que a educação não fica imune ao fenómeno da globalização contemporânea. Com o desenvolvimento do capitalismo e a intensificação dos contactos facilitados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, os países e os cidadãos passaram a estar em maior independência económica e política e o papel do Estado-Nação alterou-se significativamente. A centralidade de organizações como a OCDE, a UNESCO, a União Europeia e o Banco Mundial remeteu o Estado-nação e os respetivos governos para uma posição nova e mais complexa (Lima, 2011).

De acordo com Licínio Lima (2011):

A centralidade do Estado-nação e dos governos nacionais não foi, contudo, afastada, mas reconvertida, permanecendo aqueles como relevantes atores na produção e reprodução de políticas educacionais e das condições para a sua execução, mesmo quando sob novas influências políticas e formas de organização, em contextos de reforma do Estado, através da erosão das suas responsabilidades de provisão de uma rede pública de escolas, estabelecendo parcerias várias com organizações da sociedade civil e delegando responsabilidades, ou contratualizando com o mercado. (2011, p.3)

Na década de 80 do século passado, as questões que se colocavam aos estados em matéria de educação eram comuns: a qualidade do ensino como factor determinante na participação na economia mundial; a importância (ou eficácia) da escola na prestação de um serviço educativo de qualidade; a equidade e a eficiência da distribuição e gestão de recursos como factor para a obtenção dessa qualidade; a prestação de contas que a aceitação dos pressupostos anteriores implica; a adaptabilidade, enquanto capacidade das escolas responderem às necessidades do mercado, promovendo a diversidade da oferta educativa (Caldwell, 1993).

A redefinição da natureza do Estado foi concretizada pelos neoliberais e neoconservadores quando assumiram o governo da Inglaterra e dos Estados Unidos da América. O tatcherismo e o regganismo fizeram surgir as chamadas *políticas neoliberais* com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos setores tradicionalmente públicos, incluindo a educação.

Desde os meados da década de 90 do século passado, têm sido tomadas medidas que vão no sentido da substituição de um “controlo pelas normas” por um “controlo pelos resultados”, com o reforço da participação local e da autonomia das escolas e a criação de múltiplos dispositivos de avaliação. Assim, na sequência da transferência de algumas competências para as autarquias e para as escolas acentuou-se o reforço da avaliação externa, que passou a ser considerada a condição de acesso aos contratos de autonomia, bem como a pressão para a autoavaliação. Estas lógicas têm subjacente a preocupação com o controlo de resultados e repercutem-se na regulação da acção educativa.

O modelo burocrático-profissional caracterizado por um “casamento” entre uma regulação “estatal, burocrática e administrativa”, com uma regulação “profissional, corporativa e pedagógica” por parte dos professores, entrou em declínio e tem vindo a ser substituído por um *modelo pós-burocrático*, especialmente de *Estado Avaliador*, caracterizado por um equilíbrio entre centralização/descentralização, maior autonomia de escolas, mas também um acréscimo de preocupação com o controlo de resultados, controlo da qualidade, eficácia e eficiência das escolas por parte do Estado.

Ball considera a complexidade das mudanças no papel do Estado, salientando que

(...) é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação. Não

são o abandono pelo Estado do seu controlo, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlo. (2002, p.5)

Seguindo a esteira deste autor e, concretamente, no que diz respeito à educação, deteta-se uma tendência persistente por parte do Estado para intensificar o controlo sobre as escolas só que agora através de novos dispositivos formais, como, por exemplo, nos testes intermédios, exames nacionais e avaliação externa e indicador de eficácia.

Bolívar (2012) refere como o modelo pós-burocrático se estendeu à educação para incrementar a eficácia e a eficiência da respetiva administração:

(...) da mesma forma que sucede nos contextos não educativos, de uma regulação da educação (com um controlo à priori e nenhuma preocupação com os resultados), reivindica-se um novo método de regulamentação: uma maior autonomia para o desenvolvimento dos processos e, em contrapartida, um controlo crescente e rígido da eficácia e eficiência nos resultados. (2012, p. 260)

No modelo hierárquico-burocrático, a administração avalia e supervisiona os atores locais segundo o grau de cumprimento das normas, geralmente através da inspeção educativa, assegurando-se o cumprimento de normas uniformizadas para todos, na regulamentação pós-burocrática, as normas são muito escassas, o importante é assegurar uma equidade nos resultados, adotando medidas nas escolas que não conseguem alcançar as expectativas, e atribuindo níveis de autonomia, de modo a que os resultados sejam atingidos, conforme se pode verificar na figura 28.1.

Esta reconfiguração institucional e os pressupostos que lhes estão subjacentes aproximam-se do paradigma da educação contábil (Lima, 2002). Este paradigma “define a educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos resultados” educativos produzidos (Lima, 2002, p. 26). Assim, as preocupações no âmbito da educação parecem orientar-se apenas para aquilo que é considerado: objetivo, mensurável e comparável produzindo situações de competitividade, hierarquização e selecção entre as escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (político-administrativas periféricas).

O Estado surge agora como avaliador, regulando as escolas e os seus professores: mostra-se flexível na definição de processos, mas

	Burocrática	Pós - burocrática
Normas	Regulação elevada	Escassa. Autonomia
Resultados	Não importam	Chave
Avaliação	Grau de cumprimento das normas	Grau de consecução dos resultados
Administração	Supervisor e assegurar o cumprimento formal	Controlar os resultados e tomar medidas para a equidade
Modelo	"Egalité republicaine", novos centralismos	"Nova gestão pública" e autonomia
Tendência atual	Modelo esgotado, em descrédito	Abordagem predominante

Figura 28.1 Regulamentação burocrática e pós-burocrática

Fonte: (Bolívar, 2012, p.261).

mais exigente na apreciação e controlo da eficiência e eficácia dos resultados, recorrendo a mecanismos de mercado, com a publicação de rankings entre as escolas. Desta forma, mesmo considerando a escola autónoma capaz e responsável de exercer a sua capacidade de decisão em certos domínios, sabemos que a sua autonomia é sempre relativa e que o papel regulador do Estado e da sua administração permanece preservado. Os próprios contratos de autonomia demonstram como a sua autonomia está condicionada pela administração pública central e local, na medida em que enquanto acordos implicam a implementação de dispositivos de auto-avaliação e avaliação externa da escola.

Em suma, as políticas atuais caracterizam-se por uma oposição a um modelo burocrático-profissional baseado numa “aliança” entre o Estado e os professores, combinam uma regulação “estatal, burocrática e administrativa” com uma regulação “profissional, corporativa e pedagógica” e convergem, parcialmente, em trajetórias que tendem a impulsionar modelos de governação e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos.

A liderança nos territórios educativos prioritários e a regulação sociocomunitária

Estudos internacionais sobre liderança em “escolas difíceis” mostraram que a liderança mais eficaz tinha em consideração várias prioridades: (1) combate a todas as formas de discriminação e exclusão; (2)

tolerância em relação a perspectivas divergentes e aceitação da diversidade; (3) relevância das oportunidades de aprendizagem, tanto no ponto de vista pessoal como organizacional; (4) incentivo à colegialidade interna; e, ainda, (5) colaboração com as comunidades locais, no sentido de exercer influência tanto ao nível local como nacional (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Numa revisão de literatura Robinson (2009 cit. in Bolívar, 2012) evidenciou que a uma *“boa liderança educativa”* (p.101) pode contribuir para os índices de melhoria nas escolas situadas em contextos socioeconómicos frágeis e de pobreza.

A nível nacional, o estudo comparativo entre escolas, desenvolvido por Torres e Palhares (2009), configura lideranças escolares que se orientam entre perfis *“forte”* e *“democrático”* e tendem a assumir perspetivas tecnocráticas focadas no desempenho e prestação de contas:

Pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspecção e avaliação, os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: Por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro, são coagidos externamente a incorporar o perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço de valores da competitividade, da performance, dos resultados (...) Entre a adopção de um perfil de liderança mais democrático e emancipatório e o recurso a um perfil de natureza mais tecnocrática e gestionária, interpõe-se o património cultural e identitário da escola, funcionando como matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança. (Torres & Palhares, 2009, pp. 132-133)

Dando continuidade à linha de investigação sobre liderança exercida por um órgão unipessoal, Leonor Torres, num estudo relativo à análise de conteúdo de 299 Relatórios de Avaliação Externa nos domínios Liderança e Organização e Gestão Escolar nas escolas que tiveram Muito Bom nesses domínios, concluiu que

O paradigma de escola que emerge das instâncias políticas de regulação poderá induzir o desenvolvimento de lideranças cada vez mais desapossadas de sentido estratégico e político e, neste sentido, mais reprodutivas da cultura escolar centralmente difundida. E ao contrário do que é proclamado, o que se avalia não é a escola, tão pouco a sua cultura e identidade organizacional, mas antes a sua capacidade de exhibir e copiar o modelo escolar que se pretende difundir à escala nacional. Por isso, na perspetiva da atual agenda política, faz todo o sentido eleger um líder unipessoal que funcione como veículo de expressão da cultura escolar. (Torres, 2012, p.549)

Azevedo (2008) defende a “regulação sociocomunitária da educação” através de projetos sociocomunitários como alternativa a uma regulação de controlo degradada, hiper-regulamentadora e a uma regulação autónoma e conjunta incipientes. Os projetos sociocomunitários apresentam as seguintes características:

- centram-se numa multirregulação que valoriza a regulação que brota das práticas comunitárias e de construção do bem comum educacional;
- estimulam o poder local, a cooperação entre as instituições e as pessoas, cooperação esta geradora de compromissos concretos e de uma cidadania ativa, capaz de contrariar a “lassidão dos actores” e a cristalização dos “silos” sociais;
- acreditam nas pessoas, no diálogo entre elas e as suas instituições;
- as práticas comunitárias em prol da educação aumentam e melhoram a responsabilidade social dos cidadãos e das instituições locais, revitalizam o “poder com” e promovem o capital social existente nas comunidades;
- fomentam a procura de equilíbrios, o desenvolvimento de projectos comunitários que mobilizam ao máximo o capital social existente;
- sustentam a mudança nos processos e a melhoria da educação, em visões partilhadas, e na capacidade de exercício de efectivo poder por parte das instituições locais, numa base de participação democrática (Azevedo, 2008, pp.18-19).

Esta modalidade de regulação conjunta de matriz sociocomunitária é sustentada numa aprendizagem permanente com cooperação e compromisso e num esforço de supervisão e de formação científica e pedagógica dos intervenientes. Ela procura responder à questão que consiste em saber quais são e como se mobilizam os meios colectivos de uma dada comunidade, para dar um sentido comum social e comunitário à ação dos atores sociais, em prol de mais e melhor educação para todos os cidadãos.

Barroso (2005) sublinha que a regulação sociocomunitária tem de passar pela alteração dos papéis do Estado, dos professores, dos encarregados de educação e dos alunos “...e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social” (p. 82). A regulação sociocomunitária, enquanto regulação local, é um processo de coordenação da ação dos diferentes atores sociais em cada comunidade local. Recentemente, a administração local tem emergido

como um novo ator no processo de descentralização interadministrativa, pelo que este modo de regulação pode vir a assumir maior protagonismo nas recentes mudanças educativas.

A liderança e a melhoria da escola

A crescente autonomia das escolas exige uma cultura de colaboração, na qual os diretores devem assumir um papel dinamizador das relações interpessoais e de articulação entre os diferentes órgãos da escola de forma a propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento organizacional e profissional dos recursos humanos, nomeadamente “estimular a liderança múltipla dos professores” (Bolívar, 2003, p. 265). Como nos diz Bolívar a respeito do papel essencial da liderança: “vai desde facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma “visão” da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades, até ter metas claras e prestar apoio à sua consecução” (2003, p. 257).

Também Fullan e Hargreaves (2001) referem um conjunto de orientações para o exercício de uma liderança, ilustradas na figura 28.2, que pretenda contribuir para fazer da escola uma organização de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

Concordamos com Lück ao assegurar que “os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto”. (Lück, 2000, p. 19). O diretor é um educador que trabalha junto com os outros, compartilha responsabilidades, numa relação horizontal e autónoma, desenvolvendo coletivamente o trabalho educativo, num processo de interação, cooperação e solidariedade.

Enquanto organizações democráticas e participadas, as lideranças nas escolas podem surgir de elementos distintos dos que ocupam lideranças de topo ou cargos de gestão pedagógica intermédia, por estar subjacente: “O reconhecimento de que ideias e projetos interessantes emergem muitas vezes de professores ou de grupos de professores e influenciam as ideias de topo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 141). Palhares e Torres (2009) reafirmam a importância dos valores democráticos inerentes à liderança escolar e referem caber aos órgãos de chefia a missão de conferir à escola pública um sentido cívico e democrático. Se desejarmos que a liderança da

Compreender a cultura da escola.

Valorizar/avaliar os seus professores: promover o seu desenvolvimento profissional.

Ampliar os aspectos a valorizar/avaliar.

Definir claramente os aspectos a valorizar/avaliar.

Promover a colaboração e não a cooptação.

Dar oportunidades e não ordens.

Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar.

Estabelecer ligação com o meio envolvente mais alargado.

Figura 28.2 Tarefas de uma liderança para o desenvolvimento organizativo

Fonte: Fullan e Hargreaves, 2001, p.145.

escola dê prioridade à construção da sua autonomia em articulação com o desenvolvimento profissional dos professores, a autonomia tem de ser pensada como ação situada nas comunidades de prática e estimular a liderança múltipla dos professores. Assim, apesar dos efeitos da centralização se continuar a fazer sentir nas escolas, a liderança pedagógica e ética dos professores ganhará solidez, quanto mais espaço e relevância, os professores atribuírem à visão de si próprios como “intelectuais transformadores”.

A liderança democrática de cariz transformacional, defende a aprendizagem para todos os alunos, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens.

Na escola do séc. XXI cabe aos diretores procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos deles decorrentes da própria estrutura e organização do sistema de ensino e dos contextos socioeconómicos onde estão inseridos os estabelecimentos de ensino. Compete-lhes ainda articular e garantir um papel central aos professores na organização da escola e na qualidade das aprendizagens.

A problemática de um projeto de investigação

O Despacho Normativo nº 13 A/2012 de 5 de junho, estipula a distribuição do serviço e a organização dos horários dos docentes e introduz o indicador de eficácia educativa. Este indicador resulta da aplicação de

outros indicadores como: resultados da avaliação externa; diferença entre avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa e comparação da variação anual das classificações de exame de cada escola com a variação anual nacional. Apesar das tabelas com as condições constantes para cálculo dos indicadores serem publicadas em anexo neste despacho normativo, os valores dos indicadores serão apurados durante o mês de agosto pelo MISI, organismo do Ministério da Educação e dado a conhecer à escola, para que esta tome conhecimento das horas de crédito. Assim, a definição do número de horas de crédito depende da evolução dos resultados escolares, da aferição dos resultados internos com os externos, do sucesso escolar alcançado pelos alunos e do número de turmas, traduz-se na prática na possibilidade do diretor poder atribuir horas de reforço curricular às disciplinas que apresentem mais insucesso escolar. O intervalo de variação do crédito horário é de 0 a 30 horas, o que significa que as escolas que apresentam melhores resultados nos indicadores mencionados para o cálculo do indicador de eficácia serão aquelas que terão mais crédito horário.

A situação de cálculo do indicador de eficácia ser concretizada por um organismo do Ministério da Educação e não pelo agrupamento de escolas é também ilustrativo de como as plataformas informáticas procedem ao manuseamento e à gestão de grandes massas de dados pelas entidades oficiais, além de evidenciarem “a capacidade de controlo do centro sobre as periferias e sobre o trabalho, pedagógico e administrativo dos professores (...) permitem a mensuração detalhada e a comparação automática. (Lima, 2011 p. 16)

As últimas mudanças no regime de gestão das escolas promoveram a necessidade de implementar uma liderança focada nos resultados escolares. Para garantir as condições necessárias à obtenção de melhores resultados escolares, o sentido das práticas do diretor pode assumir características da lógica da responsabilidade burocrática ou criar condições de trabalho que favoreçam a inovação e o compromisso, assumindo formas comunitárias e colegiais, dando ênfase à autonomia profissional dos professores ou empreender uma ação colectiva que permita ir ao encontro das necessidades educativas da população local. Neste sentido, podemos colocar a seguinte pergunta de investigação:

No contexto atual do modelo de administração e gestão escolar, que lógicas emergem na liderança do diretor para promover a melhoria da escola?

A partir da conceptualização desta pergunta de investigação, importa equacionar outras perguntas para as quais no decorrer da investigação procuraremos resposta: (1) Como é que o diretor envolve a comunidade educativa na promoção da melhoria dos resultados escolares? (2) Qual o papel do diretor na implementação dos instrumentos de autonomia? (3) Como se estabelece a relação entre os processos e os resultados educativos na escola? (4) Que mudanças foram introduzidas nas práticas dos atores escolares para melhorar os resultados escolares? (5) Que processos são valorizados pelos atores escolares para se melhorar os resultados escolares? (6) Com têm sido concretizadas as acções para melhoria dos resultados escolares previstas no plano de intervenção do diretor? Este trabalho orientou-se em função dos seguintes objectivos específicos: (a) Conhecer como são concetualizados os planos de melhoria pelo diretor; b) Conhecer a relação entre os processos e os resultados educativos c) Identificar os processos valorizados pelos atores educativos para melhorar a escola; d) Identificar consensos e divergências entre o diretor, os coordenadores de departamento e da equipa de autoavaliação na definição dos planos de melhoria da escola.

Procedimentos metodológicos

Para analisar as práticas de liderança do diretor recorreremos *ao estudo de caso*. Os métodos de recolha de dados serão de natureza qualitativa com recurso à análise documental e à realização de entrevistas ao diretor, ao presidente do conselho geral, aos coordenadores de departamento e à coordenadora da equipa de autoavaliação e de natureza quantitativa, uma vez que iremos recorrer a aplicação de um questionário aos docentes para conhecermos a percepção que os respondentes têm sobre as práticas de liderança exercida na escola objeto de estudo.

Caracterização do Agrupamento de Escolas das Flores

O *Agrupamento de Escolas das Flores* está situado numa freguesia de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. Integrou entre 1996 e 2006, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, tendo celebrado em junho de 2010, um contrato-programa para o segundo programa de territorialização de política educativa prioritária (TEIP 2). A integração neste programa derivou essencialmente da inserção do agrupamento numa freguesia cujas famílias têm baixos níveis de literacia,

carências económicas revelando-se na necessidade de 64,4 % da população escolar beneficiar do apoio socioeducativo do ASE. Acresce ainda que muitas famílias são desestruturadas, com horários de trabalho que não permitem acompanhar os seus educandos, factores que contribuem para problemas de indisciplina e assiduidade irregular.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* é constituído por quatro escolas básicas do 1º ciclo com jardim de infância, duas escolas básicas do 1º ciclo e um jardim de infância. Na escola sede são lecionados, o 2º e o 3º ciclo e o ensino secundário.

Pessoal docente e não docente e a diversidade da população discente

O pessoal docente é heterogéneo, num total de 258 docentes, dos quais 64,3% pertencem aos quadros. A estabilidade do corpo docente é fundamental para a prossecução das finalidades do projeto educativo, bem como a experiência profissional, 52,2% dos docentes exerce há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 85 pessoas, incluindo uma psicóloga, uma assistente social, duas animadoras socioculturais que trabalham junto da comunidade cigana. Quanto à sua estabilidade, 62,4% celebraram contrato de trabalho e 82,5% trabalham no *Agrupamento de Escolas das Flores* há mais de 5 anos.

As escolas do agrupamento são frequentadas por um total de 2282 crianças e jovens: 209 da educação pré-escolar; 880 do 1º ciclo; 457 do 2º ciclo e 663 do 3º ciclo e 73 alunos no ensino secundário profissional. O *Agrupamento de Escolas das Flores* integra alunos de várias nacionalidades (13%), oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa (8,3%), do leste europeu, Brasil (2,1%) e de etnia cigana, configurando um ambiente multicultural. No âmbito da ação social escolar, verifica-se que 64,4% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. No que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, só 12,2% dos alunos possuem computador e internet em casa. Os indicadores relativos à formação académica dos pais dos alunos permitem verificar que 4,8% têm formação superior e 21,2% formação secundária. Quanto à ocupação profissional 6% exercem actividades profissionais de nível superior e intermédio.

Projeto educativo, projeto curricular e resultados académicos

Na análise do atual projeto educativo constatamos que está mais orientado para o alcance de metas de carácter social e de inclusão de crianças

e jovens, do que para metas mensuráveis dos resultados das aprendizagens dos conteúdos programáticos. Também na análise do projeto curricular, emerge o modo como o *Agrupamento de Escolas das Flores* tem promovido ativamente a inclusão de todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem, atendendo ao contexto socioeconómico de onde provêm.

Assim, no 2.º ciclo, 14 turmas são do currículo regular, duas do Ensino Integrado da Música, e duas com Percursos Curriculares Alternativos. No 3.º ciclo, das 26 turmas, quatro são do Ensino Integrado da Música, três de Percursos Curriculares Alternativos, uma do Curso de Educação e Formação — Tipo 1 (Marcenaria), duas de Curso de Educação e Formação — Tipo 2 (Auxiliar de Ourivesaria — 8.º e 9.º ano), duas do Curso de Educação e Formação — Tipo 2 (Serralharia Mecânica — 8.º e 9.º ano), uma do Curso de Educação e Formação — Tipo 2 (Marcenaria — 9.º ano) e uma outra que engloba os Cursos de Educação e Formação — Tipo 3 (Operador de Pré-Impressão e Operador de Fotografia); 73 alunos no ensino secundário profissional, organizados em 4 turmas — uma de Técnico de Multimédia (1.º ano), uma de Técnico de Fotografia e de Técnico de Joalharia/Cravador (1.º ano), uma de Técnico de Multimédia e Técnico de Fotografia (2.º ano) e uma outra que agrega os cursos de Técnico de Multimédia, Técnico de Fotografia e Técnico de Joalharia/Cravador (3.º ano). Em regime noturno há 63 adultos que frequentam Cursos de Educação e Formação.

A taxa de transição/conclusão, referente ao ensino básico, no triénio 2010-2013, revela uma descida ligeira no 1.º ciclo, sendo que o sucesso das seis escolas é bastante heterogéneo. A taxa de transição no 2.º ciclo tem sido bastante variável, embora tenha descido no último ano. No 3.º ciclo, a taxa de transição tem registado subidas significativas. Nos cursos de educação e formação, o sucesso pleno é várias vezes atingido, sendo de 87,1% a taxa mais baixa registada. O ensino artístico (integrado da música) apresenta taxas de sucesso sempre acima dos 90%. Os cursos profissionais apresentam taxas de transição igualmente elevadas, embora a tendência seja para irem decrescendo do 1.º ano (normalmente com sucesso pleno) para o 3.º ano. No 9º ano, os resultados nos exames de língua portuguesa e matemática situaram-se ao nível do esperado nestas duas disciplinas.

A diversidade da oferta de percursos diferenciados tem permitido a (re)integração, com assinalável sucesso, dos alunos com rendimentos escolares sofríveis, com baixas expectativas face à escola e ao seu desempenho ou em risco de abandono, na medida em que, regra

geral, concluem a escolaridade obrigatória, com a frequência de cursos profissionais e obtenção de um diploma de técnico de nível III. Os cursos de educação e formação de adultos, que têm tido lugar nos últimos anos, respondem aos interesses e às reais necessidades da população local e, simultaneamente, concorrem para a aproximação da comunidade à escola e dos encarregados de educação “aprendentes” aos respetivos educandos, na medida em que lhes dedicam mais atenção e incentivam os seus percursos escolares.

Neste sentido, o projeto de investigação que pretendemos desenvolver enquadra-se na linha de investigação da liderança das escolas, por se centrar nas ações de liderança que derivam das práticas exercidas pelo diretor para a melhoria da escola. Seguiremos a linha de Sarmento (2000) ao considerar as escolas como sistemas de ação concreta, espaços interactivos de produção de mini-racionalidades, nas quais se exprimem as lógicas de ação. Por as lógicas de ação se construírem no curso da ação, se exprimirem “antecipatoriamente como disposições para a acção e reconstituem-se à posteriori, como modo de justificação da ação” (Sarmento, 2000, p. 149) constituirão o nosso objeto de estudo focadas na liderança do diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores*.

Considerações finais

A escola do séc. XXI exige um estilo de gestão orientado para a melhoria com maior autonomia, descentralização das decisões e responsabilização das escolas, envolvendo os seus dirigentes e profissionais no processo e constituindo um projeto educativo com visão estratégica e processos de avaliação permanentes. A ação do diretor é um fator determinante para o sucesso da escola: é essencial que conheça a organização que dirige, incentive uma liderança partilhada e crie, fomenta, e facilite condições para a participação da comunidade escolar numa perspetiva democrática de educação. Face ao exposto, sugerimos, a realização de estudos mais aprofundados sobre a predominância que assume uma liderança de pendor social nas comunidades educativas de territórios prioritários, uma vez que ainda são muito incipientes no território nacional.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2009), “A direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares”, in Giovanna Barzanò, (2009), *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As experiências de*

- Inglaterra, Itália e Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000), *Escolas Democráticas*, Porto, Porto Editora.
- Azevedo, J. (2008), "A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação", in *2º Encontros de Pedagogia Social*, Porto Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- Ball, S. (2002), "Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade", *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 3-23.
- Barroso, J. (2003), "A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou selecção social?" in J. Barroso (Org.), *A Escola Pública — Regulação, Desregulação E Privatização*, Porto, Edições ASA, pp. 79-110.
- Barroso, J. (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2003), *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das práticas educativas. Potencialidades e Limites das Estratégias de Desenvolvimento e Mudança*, Porto, Edições ASA.
- Bolívar (2012), *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos Ensina a Investigação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001), *Por que é Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*, Porto, Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007), *Liderança Sustentável*, Porto, Porto Editora.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Maidenhead, Open University Press.
- Lima, J. A. (2008), *Em Busca da Boa Escola: Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*, Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (Org); Silva, E.; Torres, L; Sá, V. & Estevão, C. (2010), *Perspetivas de Análise Organizacional das escolas*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011), "Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores", *Educação: Teoria e Prática*, vol. 21, nº 38 out/dez, Rio Claro, São Paulo, Brasil, pp.1-18.
- Lück, Heloísa (2000), *A Escola Participativa: o Trabalho do Gestor Escolar*, 4. ed., Rio de Janeiro, DP&A.
- Sarmento, M. (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Sergiovanni, T. (2004), *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*, 1ª ed. Porto, Edições ASA.
- Torres, L., & Palhares, J. A. (2009), "Estilos de liderança e escola democrática", in P. Abrantes (Coord.), *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 123-143.
- Torres, L. (2012), "Liderança singular na escola plural", in Xavier Bonal; Capitolina, Diaz & David Luque, *Atas de la XXI Conferencia de Sociologia de la Educación. La Educación en la Sociedad Global e Informacional*, Asociación de Sociologia de la Educación. Madrid.

Capítulo 29

The “education quality” policies in Southern Europe and its impacts over teachers’ and students’ lives

Pedro Abrantes

Universidade Aberta e CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) (pedro.abrantes@uab.pt)

Sofia Amândio

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Susana Martins

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

João Sebastião

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Rafael Feito Alonso

FCPyS, Universidad Complutense de Madrid

Abstract

In this paper, we analyse the policies for the promotion of education quality, launched during the last decade, in Portugal, Spain, Italy and Greece, focusing particularly on the development of external mechanisms of monitorization and assessment, as well as on its impacts over teachers’ and students’ lives. This work is part of a wider project, titled *Educational Challenges in Southern Europe. Equity and Efficiency in a Time of Crisis*, financed by Fundação para a Ciência e Tecnologia, coordinated by João Sebastião (CIES-IUL) and involving 14 researchers, in the four countries. The presentation includes five sections. Firstly, we discuss how the management principles are being introduced in the educational policies, all over the world, during the last decades, as well as the criticism and resistance raised among the educational communities. Here, we will focus the importance of the assessment systems over schools, teachers and students. Secondly, some remarks on the comparison between education policies in Portugal, Spain, Italy and Greece are sketched. Then, the paper analyse if (and how) quality management policies are reframing educational experiences in these four countries, focusing on students’ assessment programs (section 3.1), evaluation of teachers (section 3.2) and schools evaluation (section 3.3).

Keywords: quality, education management and education policies.

Introduction

If educational policies were dominated throughout the 20th century, all over the world, by concepts as universal access, development and equality, from the 80s on, there is a growing emphasis on concepts as quality and assessment. This doesn't mean that the latter concern is necessarily opposed to the former, and the most enthusiastic actually sustain this is an essential path to achieve the former orientations, but one shall accept that there is a new approach.

Such approach, as it is happening also in other traditionally public sectors of the welfare systems as health or social security, is clearly influenced by the management framework, not only in the way efficiency is pursued in the use of the minimum resources to maximize de goal achievement, but also as education and the agents involved are conceived: education as a service to be provided; parents, teachers and principals as users, providers and managers. Although there is a discussion over in which measure the ultimate goals are specific for education and/or for the public sector, the tools used to reach them are based on developments taking place in the management field. Therefore, quality — a vague concept that everybody agrees with — is systematically used as a way to legitimate standardized assessment programs over students', teachers' and schools' performances, carried out by international organizations, national governments or external agencies, enabling the conversion of learning and teaching in tangible products (Sallis, 2005). Educational quality is then presented as a duty of educational professionals and institutions (the providers), and simultaneously as one of the main parents' right (the users), as well as a key for economic growth and social development, although such relation is not always evident.

Although such changes were documented (and often criticized) by scholars in many countries, during the last decades, usually taken as part of a "global agenda" (Popkewitz, 1991; Carnoy and Rothen, 2002; Teodoro, 2008), dominated by capitalist and neoliberal forces, it is not evident that education policies are converging all over the world, and that their outcomes for students and teachers are homogeneous, even within Europe (Martins, 2012). As noted by Archer (1979) or Petitat (1982), education policies are the result of the interaction between multiple agents and forces, acting at different scales. Or, as Stephen Ball (1998)

put it, there are common elements in contemporary international policies, but one shall also examine the translation and recontextualization processes, at national and local levels. Including in the core.

Besides, it is particularly useful to analyse the recent developments taking place in educational assessment in Portugal, Spain, Italy and Greece, at least for three major reasons.

Firstly, avoiding moral judgments, this new agenda introduces a huge shift in the way education was socially constructed, in the Southern Europe. Rooted over the influence of religious and military institutions, educationalists gave sense to their work and position in the world, based on a humanist and illuminist ideology. Schools and teachers were those who were taking civilization and culture to the people. Obviously, the authoritarian regimes during the 20th century (in Portugal, Spain and Greece these regimes lasted until the 1970s; in Italy, it was particularly severe in the 1930s and 1940s but it was abolished after the II World War) developed strong systems of control, but they were based on political and moral concerns, and the expectations of many educationalists was that they would be removed in a democratic era. Besides, the development of educational systems in these countries was considerably delayed, in comparison with the other European countries, and it occurred through a state-based, centralized and nationalist framework, highly influenced by the Church, especially in Spain (Enguita, 2001).

Secondly, the economic crisis from 2010 on was particularly severe in these countries, and its effects over education policies are not lineal. On the one hand, the national states became more vulnerable to European Union and other powerful international organizations, so that pressures to accelerate "structural reforms", in order to reduce costs and to improve efficiency in the public sector, to expand the markets and to attract external investment, were magnified. On the other hand, the European Union orientation to increase investment in education and to achieve ambitious goals of universal education was a landmark for the education development in these countries during the last decades, it was reinforced by the Lisbon Agenda, in 2001, and it was not abolished since the beginning of the economic crisis. Moreover, the huge cuts over education (as well as other sectors) and the permanent political instability generated by such austerity policies since 2010 has affected the (economic, social and political) viability of some reforms that were planned or already taking place.

And thirdly, one shall not take for sure that educational trends are homogenous in these four countries. Although Portugal, Spain, Italy and Greece are currently taken as similar in many international debates, especially at European level, this eludes the important differences between them. For instance: (a) in Portugal, Spain and Greece, authoritarian regimes ruled until the late 1970s and EU integration just occurred in the 1980s, but this is not the case in Italy, (b) the Catholic Church is traditionally powerful in Portugal, Spain and Italy, but in Greece the Orthodox Church is dominant; (c) Portugal and Greece were committed (and supervised) during the recent years by an international financial assistance program; (d) Italy and Spain are bigger countries where the public systems, including education, are partially organized by regional structures; (e) governmental instability during the last years was higher in Greece and Italy, than in Portugal and Spain; (f) and so on. One shall wonder if some of these factors have influenced the educational policies, especially on assessment measures.

The project

Monitoring education in Southern Europe

Quality-based educational policies were carried out in Portugal, Spain, Italy and Greece during the last decade. A common standpoint is that national assessment systems in the four countries were weak during the previous decades, characterized by a huge increase in the number of educational institutions and professionals. However, according to our data analysis, there are considerable differences concerning the intensity of such policies and also the programs carried out in each country to achieve “quality”. Though a European Qualifications Framework has been developed, only in higher education, after Bologna settlement, it is possible to observe a consistent process of convergence concerning the assessment of institutions and graduations, in the four countries. Still, such assessment system appears to be focused in so far on formal aspects of institutions, teachers and graduations, rather than over learning patterns and outcomes. In basic and secondary education the evolutions taking place are more diversified.

In Portugal, quality became a key concept in political agenda from the 90s, especially in relation to a strong criticism over teachers

in the media. From 2005 on, national programs for assessment of schools, teachers and students were carried out, through very different methodologies and the relations between them are not evident. Although students' scores in PISA tests have increased considerably during the last decade, such assessment systems were a huge focus of controversy. Especially, the assessment of teachers generated massive demonstrations in the streets and it was partially removed, not being clear their effects over the improvement of teachers' pedagogical practices. Meanwhile, while schools evaluation system is often neglected, national exams over students in the end of each educational stage are used by the media to generate annual rankings of schools, contributing for competition between schools, pressure over teachers and stigmatization of those with lower scores. From 2011 on, under a right-wing government with a more conservative vision of education, national exams were reinforced, and they were criticized as a mean of pressure over teachers and children, back-to-basics orientation, exclusion of vulnerable groups and increase of retention rates.

The Spanish education has a regional autonomy within a centralized framework. It is a relatively decentralized system. Through the Ministry of Education, Culture and Sport (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD), the central government designs the legal framework regulating the principles, objectives, and organization of the different school levels, as well as a proportion of the contents and subjects studied. Ministries (or departments) of education from the 17 regions develop and manage their education systems based on these guidelines. Other bodies also shape education policy.

Italy, compared to other OECD countries, is characterized by under-development in terms of monitoring and evaluation practices of the educational system. However, the demand of evaluation of the educational system in Italy increased over the last ten years (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). First, the disappointing results collected by OCDE PISA 2003 about Italian students compared to international data. Second, the increasing autonomy of schools that required a wider control from central authorities. Third, the Philosophy of the New Public Management. According by Brunetta Law (n. 15 / 2009) the work of all public administrations has to be evaluated according to efficiency criteria. Forth, the effects of Internet Culture: families require more information and data on the quality of schools in order to make the correct school choice.

The Greek education system has been monitored according to the principles of public management until today. The formal education system is wholly managed and controlled by the ministry of education. There is little autonomy given to schools and these only refer to extracurricular events and other such activities. The lack of autonomy at a large scale goes today hand in hand with evaluation perceived more as an instrument of control than of attempting to improve the education system. Changes related to evaluation and quality assurance were introduced in 2005 and 2007 and started being implemented at a large scale after the law 4009/2011.

Students' competences assessment

During the last decade, Portugal, Spain, Italy and Greece were involved in international inquiries of students' competences, and some of their results had a considerable impact over public awareness and governmental policies on education. Still, the results of these countries and the effects of the reports publishing were not always similar. Besides, influenced by these international studies, the national assessment of students' competences was also reinforced in Portugal, Spain and Italy, but through distinct models and tools. In Greece, such evolution is not apparent.

In the Portuguese context, several institutions and international tests have played their part in through studies and recommendations, but the OCDE PISA program is clearly the most influential. It was from these international studies and models that the current external evaluation system was built in Portugal (Lemos, 2014). Briefly, the OCDE, the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and the European Commission (CE) have promoted international programs evaluating children's and youth's performance worldwide, in math's, sciences, reading and foreign languages. Since 1991, Portugal has participated in comparative studies on educational achievements.¹ These participations revealed a major influence in the development of OCDE's instruments for examining national policies worldwide, focusing in the

1 (the International Assessment of Educational Progress (IAEP I and II); IIEES ? International Indicators and Evaluation of Educational Systems; PISA ? Program for International Students Assessment; TIMSS — Trends in International Mathematics and Science Study; PIRLS ? Progress in International Reading Literacy Study; ESLC — European Survey on Language Competences; IECL; EAG — Education at a Glance, PIACC etc...)

organization of each educational system and recommending specific public policies. The main aim has been to construct, compile, consolidate and disseminate international comparable indicators, through what later became the IIEES, for further uses on governance mechanisms, standards and benchmarks, and into detail of prescribing behavior and to influence convergence processes between countries.

The results of 2009 and 2012 PISA studies indicated that the general school performance in Portugal was converging to the OCDE's average, particularly for mathematics and science — decreasing the differences in at least in 30% from 2000-2012, while for reading skills, in about 18%. In addition, there was a decreasing on the number of students with the lowest performance — of about 5% less in general, and 8% less in reading, while increasing the numbers of those with highest performance. Nevertheless, PISA studies have continuously emphasized that the Portuguese case still indicates a close relation between PISA performance and students' retention (though also slightly decreasing).

Meanwhile, national exams in the end of each educational stage (at 4th, 6th, 9th grade) was progressively implemented, as it was the case only in the end of secondary education (12th grade), and their impacts in students' and schools' evaluation were also reinforced, during the last decade. A large criticism

In Spain, PISA has a strong influence in public debates on education. As it happens in Germany or USA, almost every regional government has its own PISA, by paying OECD the cost of increasing students sample. However, despite a 35 percent increase in funding since 2003, the national scores remain below OECD average. While 15-year-olds notched up marginal improvements in reading and science scores, mathematics results for the test of students near their end of their compulsory education remained at 2009 levels. Scores for reading climbed from 481 in 2009 to 488 points in the latest PISA study. There was also a slight improvement in science results from 488 to 496. But mathematics scores barely shifted for Spain — moving from 483 points to 488.

The PISA reports have also concluded that Spain could improve its scores by giving schools greater autonomy over their curriculum. They also said low teacher morale could be prevented by linking positive professional appraisals to higher salaries. On a positive note, the PISA study found that 87 percent of Spanish students were "happy at

school” compared with an OECD average of 80 percent. The, till now, country’s largest opposition group, the socialist party (PSOE) used the results to attack new government reforms, saying cuts would undo all the good work done by Spain over the last few years. But the Popular Party government pointed out higher spending wasn’t necessarily linked to better performance.

The last PISA report has been issued in 2012 and reported a worse performance of Italy compared with the average of OCDE countries. Nevertheless comparing this wave with the previous data collections, Italy shows some improvement: from 2006 to 2009 average scores increased and 2012 confirms this trend. However, a great territorial divide still features the educational performances of Italian students and national surveys, which confirm it. This difference is very significant if we consider performances in mathematics and in readings in some Italian region (Trentino, Friuli Venezia Giulia, Veneto, Lombardia) where students are among the best performing students in OECD area, compared to very poor performances in Southern regions.

Italy participates also to IEA surveys in the collection of PIRLS and TIMMS data. Despite this participation, limited efforts are dedicated to further analysis and reflections on results. Not many studies have been developed based on this data and their dissemination usually occurs with a consistent delay compared to the time of collection. INVALSI (National Institution for the Evaluation of the Educational System) for the first time in 2011 published the national report in conjunction with the international one aiming to enhance the wider use of these surveys². It reports also the main features of Italy in terms of student characteristics (especially familiar background) and learning skills, educational practices and schools structure. However, PISA, and especially IEA data, does not seem to be used in an appropriate manner when it comes to educational policies in Italy. First of all, they have often declared the willingness to use data collected by these international surveys for purposes that the same surveys do not consider feasible, as the evaluation of the single schools. But the most significant

2 The 2011 INVALSI Report on PIRLS and TIMMS data presents the main results of the five surveys: comprehension on readings, mathematics and science in the four grade of primary school and mathematics and science in the third grade of lower secondary schools.

point is that Italian political representatives systematically ignore the results of these surveys to reform the scholastic system (Gentile e Rubino, 2011, p.197).

Since 1999, INVALSI is the Ministerial agency charged of three main tasks: evaluation of efficacy and efficiency of the national educational system; progressive improvement of the quality of the educational system in order to provide an equal distribution through the territory; Collection and diffusion of quantitative data on national school system and the results of students learning. More in details, INVALSI has been charged by the Ministry Directive n. 85 /2012 of: Periodic and Systematic (every 12 months) evaluations on students' knowledge and skills and on the whole educational offer; Studying the causes of drop-outs and early school leaving; Elaborating the written national tests to assess the general and specific students' learning at the end of the lower secondary school; providing models and guidelines to facilitate schools in the formulation of the "standard test" (the so called "Third test") at the end of the upper secondary school; Evaluating the performance of students terminating the upper secondary school according to international criteria in order to ensure the comparison with other countries. Providing support and technical assistance to school administrations, regions, provinces, territorial agencies, training agencies for improving independent practices of monitoring and evaluation; Education and training activities for teachers and principals; Research activities; Ensuring the Italian participation to European and International research projects in the field of evaluation; Counselling and assisting schools for self-evaluation projects.

Since their introduction, INVALSI tests have been under discussion. Criticisms are moved towards the inspirational models, because they are rooted in cultural contexts different to Italy (such as the Northern European and the Anglo-Saxon area). Then these kinds of tests would be not suitable to evaluate the Italian system. The incoherence between the teaching model and the evaluation system would lead to risks such as cheating, teaching to the test and other issues that affect data validity and affordability. Nevertheless, these tests are the only evaluation tools currently existing in Italy, standardised and on an individual basis. It needs to be remembered that in the past in Italy there was total absence of evaluation practices, due to cultural and financial reasons. MIUR instead manages

the National Registry of University Students providing open access to data on a basis of single academic unit.

Concerning student's performance at an international level by which the system could be indirectly evaluated, apart from the PISA study, Greece does not participate in other international assessments, such as TIMMS (Trends in International Mathematics and Science) that studies trends in competencies in mathematics and physics at the last year of secondary education, nor at PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) that documents trends in reading comprehension at fourth grade of primary education (more details, see at timmsandpirls.bc.edu). Although the results of PISA are rather controversial in public opinion and it is not evident its role to the education policies carried out by recent Greek governments, the students' scores in this program remains far below the OECD average, especially in Mathematics, but they slightly increased during the last decade (OECD, 2013).

Teachers in Italy enjoy a wide autonomy in students' evaluation, which includes the definition of the evaluation criteria, the decision of repeating one year and the elaboration of tracking/final exams. Since 2007/08, the final exam at the end of the 1st cycle of the education in Italy includes a set of tests elaborated directly by teachers (Italian language, two European foreign languages, mathematics, science, arts-technology and a multidisciplinary oral exam) and, only since 2008, in addition, a national written exam (INVALSI test) composed by open and close questions in reading and mathematics is compulsory.

In Greece, it is not clear how primary and secondary education is being controlled: there are no official reports written, unless a director of a school or a school advisor drafts one because s/he wants to point to a problem. The responsibility of running the education system lies within the Ministry of Education: such is the case with the PISA results, in which Greek students do not perform so well; in such a case, there are no formal organization structures responsible to carry out a discussion, only the Ministry of Education could issue a report or plan a study into this.

Evaluation has been the subject of vehement debate. Some consider it a means to control education, to enforce conformity, to punish those who disagree with the decisions of the education authorities, or simply who are different from their department heads or school

directors. In the words of an education policy expert: "Research in the European context has shown that quality assurance policies (strongly promoted by the EU) are associated with reduction of public funding due to the withdrawal from welfare states... It is therefore important that the social actors (academics, students etc.) resist the above policies through their active participation in decision making both in national and international contexts" (Prokou 2014a, expert interview, 2-12-14).

Briefly, the four countries have participated intensely in international tests assessing students' competences, and such participation, especially in the PISA program, has an important impact over public debates and evaluation systems, although the linkage to broader educational policies is not always evident. Besides, the national scores in the four countries were near de OECD average in Spain, and below this average in the other countries, but they have been improved during the last decade, especially in Portugal and Italy, while in Spain such scores were stable (OECD, 2013). Therefore, some convergence is apparent, especially if one considers that most central and northern European countries has decreased PISA average scores during the last decade.

Teachers evaluation

The assessment of teachers' professional performances is one of the most controversial topics of political agenda in Portugal. In 2008 and 2009, the Socialist Party government planned a national program to the compulsory assessment of all teachers by school principals and coordinators, included in the existing system of public employees' annual assessment. However, it generated a huge opposition among educationalists, well-organized by teachers' unions and supported by all parties in opposition, so that this program was simplified (Abrantes, 2010). The former assessment system based on administrative data and self-evaluation was restored, and just those who are candidates to the highest classifications and to grade promotion has to apply to the complete process. Still, since grade promotion is blocked, due to austerity policies, few teachers apply to such evaluation. Besides, the right-wing coalition elected in 2011 was committed to their opposition to the teachers' assessment program, so in spite of a huge moral discourse on the need to restore rigour, discipline and accuracy in schools, their policies concerning teachers were focused

on appliance of a national test of common knowledge. Once again, after a huge resistance of unions, the Ministry of Education decided that only young teachers (with no experience or less than 5-years of teaching experience) are obliged to apply to this exam and they have to be approved to be allowed to teach in public schools.

In Spain, the evaluation of teachers is made on a regular basis by school principals. Still, since they are at the same time teachers and eventually they will return to their former position as teachers, not specialized in this area, have little time to spend on it, and school teachers participate regularly in their election, few principals are committed to an effective assessment of their “colleagues” (Enguita, 2001). The inspectorate is only involved in evaluation of teachers under specific circumstances, such as career promotion (EACEA, 2013).

Italy is characterized by the absence of evaluation of teachers (Eurydice Italia, 2009; EACEA, 2013). The topic of education, training and recruitment of teachers in Italy has always been a delicate one. It became even more controversial since the abolition of the SSIS (High school for Teaching) in 2008. Until 2008 SSIS (since 1999) it was the only available pathway for future secondary teachers while a Degree in Primary Education (since 1998) was requested to become a primary teacher. This new system has been characterized since its beginning by a high degree of precariousness, especially affecting SSIS that has suffered from the uncertainty of continuity at the end of each academic year (Luzzatto, 2011). Once abolished, this specialization school has not been substituted by another institution so that many future teachers have been for years in a limbo waiting for their qualification and working in very precarious conditions, even if fully qualified. In 2010, new guidelines for obtaining the qualification have been issued.

According to the European patterns, teachers’ education is divided in general and professional component (Eurydice, 2013). In Italy, teachers at primary or pre-primary levels of education are trained under the concurrent model, which means that they acquire general and professional competencies right from the start of their tertiary education. Lower and upper secondary teacher instead are trained according to the consecutive model, so that they acquired their professional competencies at the end of their degree. While in most of the European countries, an upper secondary certificate is enough to access the teacher education, in Italy teacher students are required to take a specific examination

decided by the national education authorities. So, Italian teachers in fact enter into the labour market through a competitive examination alongside with a candidate list. These lists, set at provincial level, include not only prospective teachers who have passed competitive examinations, but also those who obtained their qualified teacher status through sporadic one-off qualification procedures (specifically reserved for unqualified teachers with at least 360 days of teaching experience), or through attendance at SSIS (the former post-degree specialisation schools for teaching at secondary level) (Eurydice, 2013, p.47).

The employment authority varies according to the typology of contract: teachers with a permanent contract are employed by the Regional School Office, a branch of the Ministry of Education. Teachers with a fixed-term contract are recruited instead from a regional list and the contract is made directly with the school (Eurydice, 2013, p.49). In Italy, as in most of the European countries teachers have to pass through a probationary period that implies 180 days of valid service in 12 months. This period thus is fixed and valid for all ISCED levels. Despite the attempt to reform the educational track for teachers, a critical issue in Italy remains the lack of coherence between education pathways and recruitment practices. One other weakness point for the teacher's career is the scarce supply for training on-the-job.

In Greece, teachers — an integral part of the education system — are treated as a 'necessary evil': lowly paid, their work is not highly estimated by education authorities, and their opinion is not asked whenever education reforms are planned. They do keep a necessary degree of autonomy to carry out their work. Teachers' reaction to the planned evaluation was therefore massive and negative. Issues, such as recruitment and in-service training continue to be a matter of concern, for on the whole are evaluated as 'insufficient'. Until 2007, the Greek education system is monitored and managed according to the principles set by public management. After 2011, new laws plan different management structures, and introduce evaluation as an instrument for quality assurance, according to international standards. However, due to the past, uses of the instrument of teachers' evaluation, today it is still perceived as a means of control, enforcing conformity and punishing rather than as a means of improving effective quality education.

For the evaluation work, funds were made available, as well as for other administration structures that are new within higher education.

In addition, evaluation does not include departments or universities, but it extends to evaluation of personnel that it has been planned, but partly implemented, with the exception of academic staff members, who are being every year evaluated by their students since 2011. The plan for evaluating public servants remains to be carried out, together with the administration personnel in schools and teachers of the other two educational levels.

In conclusion, the evaluation of teachers is a controversial topic in Southern European countries, and any of these four countries have a consolidated system to assess all teachers, in a regular basis. Although some policies were launched during the last decade, a strong resistance was apparent from teachers, and the austerity policies taking place made such policies hardly feasible. The erosion of teachers' working conditions and the absence of promotions and rewards, in a context of privatization policies, pave the stage for a common idea that a new program for the evaluation of teachers would be merely used to dismiss and to demote many teachers.

School evaluation

According to a recent Eurydice Report (EACEA, 2015), external school evaluation is carried out in most European countries, although a great diversity of models is in use. In Southern Europe, such heterogeneity is apparent. This report concludes that while in Portugal and Spain there are national systems of school evaluation, in Italy there is also a pilot project and in Greece (as for instance in Finland) there is no national system for the schools evaluation. Besides, the Portuguese system is considered the most complete one, among this group, since the external evaluation is developed by a team of inspectors and other experts in education, school teachers, pupils and community participate in the evaluation process, external evaluation is linked to the self-evaluation, the school board is consulted before the end of the evaluation report, and the each school external evaluation is publicly disseminated. For instance, in Spain, the external evaluation is carried out by the Inspectorate, but community members are not consulted and the evaluation reports are not public.

In parallel to the international evaluations, national Law n.º 31/2002 defines the non-high education evaluation system (pre-school, basic and secondary education) in Portugal, based on

self-evaluation in all schools, and external evaluation — with multiple initiatives from private and public entities, not rarely related to the existing international evaluation assessments. After some experimental programs, the schools evaluation system was launched in 2005 and it was developed during the last decade by the General Inspection for Education (IGE), linked to the school autonomy policies (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, Sarrico, 2014). It was influenced by school evaluation systems in other European countries, especially in Scotland, but it was also carried out in the context of the media annual publication of the "rankings of schools", based on the average scores of students in national tests.

The corresponding advices and recommendations of CNE from 2006-2011 evaluation focused in autonomy and participation issues, and can be divided in three moments. Firstly, the Parecer n.º 5/2008 (of 13th June) underscored negative effects of school rankings but giving importance in continuing the schools' evaluation model and the different responsibility levels within the system — local, regional and national, while coordinating auto-evaluation with the external one. Secondly, the CNE Parecer n.º 3/2010 (of 9th June), recommending the extension and deepening of the consultation mechanisms, namely reinforcing the municipalities and parents participation. Finally, the n.º 1/2011 CNE Recommendation (of 7th January), focusing on the three main aims of schools' external evaluations: the training of the school community; the regulation allowing elements that support schools' decisions; the participation of all elements in schools through a formative perspective that reinforces auto-evaluation. Last but not least, these recommendations raised the need to include private, cooperative and solidarity networks, in complement with external evaluation. In sum, focusing the attention on students as well as on the need to adapt the trajectories proposed by the system, they define these priorities in close relationship with the local community, thus, calling different agents for their responsibilities while reinforcing also the need for social certification, efficient management of the existing resources and of the regulation mechanisms producing relevant information.

However, there seems to exist, still, an apparent homogenization of schools in the external evaluation reports, which contributes to the social construction of schools strongly dependent from policy measures and administrative choices for their management and

organization. Such construction of a specific school model has shown potential effects in segregation schools accordingly to the evaluation results, when it should, on the contrary, contribute to improve the school activities, and learning practices (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011).

Indeed, in Lemos (2014) view, schools' external evaluations may lead to two essential functions, retroactive information, meaning creating monitoring practices to adapt policies and the management of the pedagogic process, as well as social certifications, i.e., creating social trust in society. Lemos (2014) sustains that the current national evaluations have been the main changes of educational policies possible to be identified in the short term. As also expressed in Veloso, Abrantes & Craveiro (2011), Lemos also argues that current national examinations, being currently based on tests in the end of each cycle and national exams, give considerably more priority to the social impact of school certification, producing, thus, external and irrecoverable information. This is so because, the author continuous, such external evaluation does not allow to act upon the learning process of the students under evaluation (because it does not allow retroactive actions) and, consequently, being of no use to work on the need for school's equity. In this sense, these are mechanisms to promote social trust because certificating knowledge but not allowing to convert and transform the outcomes — exams do not improve education quality as they do not allow to act upon the conditions that promote their outcomes. And even if social trust may in some cases improve, this occurs at the cost of quality and equity mechanisms and needs. Thus, national evaluations have become, in this sense, less efficient in terms of resources management, and its consequences in terms of society transformations on equity. Differently, international evaluations have allowed mechanisms to improve the quality of the system, in terms of resources efficiency and access. Indeed, many of the improvement of equity conditions for education access have resulted from OECD pressures and the common international indicators (IIEES, through their studies and recommendations, though experiencing significant internal resistances).

In Spain, most schooling decisions are taken by the regions or the central government (approximately 43% of decisions in lower secondary education), and about one-quarter of decisions are taken

by schools. Regional authorities have responsibility for organizing and delivering education and maintaining schools, and for decisions on funding (including teachers' salaries), on part of the curriculum, among others. Targeted capacity-building at these levels to support decision-making and implementation of these decisions can help to promote better results. School Councils (*Consejos Escolares*), which formally participate in decision-making in schools, include representatives of the teaching and student body, the town council, parents (slightly more than a tiny ten percent of them vote for selecting their representatives) and non-teaching staff. In vocational training schools, the councils might include representatives from labour institutions or employers' organizations.

In Italy, despite the Law n. 59 /1997 which ruled the school autonomy, schools have little autonomy over matters such as hiring teachers, dismissing teachers, formulating the school budget and deciding its allocation within the school,³ comparing to other OECD countries. According to the Eurydice Report (2009), if we consider the autonomy of schools in accessing and utilizing public funding, Italian schools report a full autonomy concerning the purchasing of ICT technologies and in the operating expenses, but a total lack of autonomy concerning properties purchasing. On the contrary, Italian schools benefit from a wide autonomy in accessing and utilizing private funding, that can be allocated to many functions such as acquiring goods, hiring teaching staff for extra-curricular activities. Instead, schools benefit from a full autonomy in defining the optional curriculum, even if teachers are not alone in this decision-making process but they are expected to work in team with the rest of the teaching staff and to follow local and regional guidelines. Schools are instead fully autonomous in terms of educational methods and schoolbooks choice.

Together with the raising of the school autonomy in Europe, the need for accountability has increased as well. Nevertheless, accountability practices in Italy are still very rare and backward, leaving the country at the margins of this tendency towards external evaluation systems. Thus, schools in Italy are not compelled to account for their

3 86% of students attend schools whose principals report that only regional and national education authorities have the responsibility for selecting teachers to employ (compared to 24% across OECD countries). Furthermore, 78% of students in Italy attend schools whose principals report that only regional and national education authorities are responsible for firing teachers.

own work in front of external actors, even if they are strongly fostered in promoting internal evaluation.

In Greece, the internal evaluation of every department is followed by an external organization. The relevant committee of the external evaluation is comprised by academics from universities abroad, who understand the Greek language. All the relevant reports are published on the internet page of the institution (see www.hqaa.gr). The criticism addressed to such a concentrated system is manifold. It is worth noting that the law of 1985, which was considered a landmark for introducing democratic structures of governance in schools, permits various civil society and professional organisations (e.g. farmers', workers', middle business' etc.) to write reports or recommendations addressing them to the education authorities. This seemingly democratic measure, means according to some authors that actually no one has the responsibility to do so (see Kantzara 2001: ch. 3).

A significant part of running an education system is to have statistical information. Availability of statistical data has been improved considerably *after 2012*; part of it is due to the measures issued conforming to the 'Memorandum of Understanding' agreement with the troika which promotes 'transparency' in the public sector. Still statistics are not up to date on a number of subjects, and most notably on education.

It was thought that one of the main mechanisms to combat corruption and facilitate public control over finances and other aspects has been to make public every decision made by public authorities; for this purpose there is a site on the internet, called '*diaygeia*' (transparency). This measure has already bared some fruits as very often one can read articles that judge public spending, but this is another issue and we put aside for the moment.

Final remarks

In this paper, we sketched the major changes in the education assessment system in Portugal, Spain, Italy and Greece, during the last decade. Our main idea is that, in spite of significant divergences between countries, there was in all of them a reinforcement of the management systems of monitorization and assessment, based on a restrict concept of quality and hardly able to generate an effective improvement of quality of teachers' and students' work. As a compensation for huge cuts in public education budgets, such

mechanisms has generated an intensification and standardization of teachers' and students' work, focused on a limited set of skills and only assessed in the short-term.

Still, our analysis does not confirm the homogeneity thesis. Actually, assessment systems carried out in these countries are clearly distinct and although international pressures and trends were important in their development, they are following different models.

Besides, especially in Greece, but in some measure in the other countries too, the austerity policies blocked the economic and political conditions to settle consistent and constructive assessment programs, not only because such they require a considerable investment, but also because in a such a context they are not able to reward and to support school agents, but they are conceived as a tool to stress and to dismiss them.

References

- Abrantes, Pedro (2010), "Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano", *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 25-42.
- Afonso, A. J. (2001), "Políticas contemporâneas e avaliação educacional", in Lima, L & Afonso, A. J. (eds.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Afrontamento, pp. 111-127.
- Archer, M. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage.
- Ball, S. (1998), "Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy", *Comparative Education*, 34 (2), pp. 119-130.
- Carnoy, M., & Rothen, D. (2002), "What does globalisation mean for educational change?", *Comparative Education Review*, 46(1).
- EACEA (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013 Edition, Brussels, EACEA.
- EACEA (2015), *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Brussels, EACEA.
- Enguita, M. (2001, 2007), *Educação e transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Petitot, A. (1982), *Production de l'école, Production de la Société*, Genebra, Droz.
- Popkewitz, T. (1991), *Sociología Política de las Reformas Educativas: el Poder/Saber en la Enseñanza, la Formación del Profesorado y la Investigación*, Madrid, Morata.
- Sallis, E. (2005), *Total Quality Management in Education*, 3rd edition, London, Kogan Page.

- Coelho, Inês, Cláudia Sarrico e Maria João Rosa (2008), “Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro?”, *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), pp. 56-67.
- Teodoro, A. (org.) (2008), *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação*, Brasília, Liber.

Capítulo 30

Impacto y valoración de las políticas de reducción del fracaso basadas en el refuerzo educativo

El caso del Programa de Éxito Educativo de Castilla y León

José Miguel Gutiérrez Pequeño

Profesor colaborador, Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (malayo@soc.uva.es)

Fco. Javier Gómez González

Profesor contratado Doctor. Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (javier@emp.uva.es)

Abstract

The fight against school failure has taken different lines in educational policy in the countries of southern Europe. Part of the discussion has been established between policies focused on structurally resourcing (improvements ratios) and policies focused on provision of special reinforcements in very specific time moments and contexts. The Program for Educational Success of Castilla y León responds to this second category of policies. It is a program developed in 1997 and has had different measures: educational support of students in 2nd, 4th and 6th course of Basic Education, extra classes, welcome plan, etc. The authors of this communication provide data on its impact, developing indicators of effectiveness, efficiency and relevance, and generating relevant information on possible contributions and limitations of this type of proceedings based on educational reinforcement

Palabras clave: política educativa, refuerzo educativo, reducción del fracaso escolar, evaluación de programas.

Keywords: educational policy, educational support, reduction of failure, program evaluation.

Resumen extendido

El presente trabajo asume como objetivo investigar el impacto y validez de las propuestas de política educativa basadas en la idea de refuerzo educativo. Para ello, parte de la evaluación de una línea de actuación de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León que nace durante el curso 2007-08 bajo la denominación de Programa de Éxito Escolar, inspirada en la idea de refuerzo educativo como estrategia de lucha contra el fracaso y abandono escolar. A lo largo de los cinco años siguientes, este Programa ha

continuado su desarrollo en el complejo contexto de la crisis económica que ha padecido España.

Castilla y León es una región española que ha contado habitualmente con resultados educativos superiores a los de la media española y mantiene, hasta la actualidad, datos que expresan un buen nivel de logro institucional. En indicadores como la tasa de graduación en Secundaria, la esperanza de vida escolar o los niveles de escolarización por edad esta Comunidad alcanza resultados por encima de la media nacional y ocupa los puestos de cabeza. En este mismo sentido, la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) promovido por la OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development) y las Evaluaciones Generales de Diagnóstico desarrolladas por el Ministerio de Educación en diferentes niveles del sistema educativo, coinciden en el hecho de que Castilla y León obtiene resultados superiores a la media nacional.

Como contrapartida a esta valoración positiva, hay apartados concretos en que el sistema educativo de Castilla y León presenta debilidades que se pueden considerar estructurales y que no siempre dependen de la crisis. El primero de ellos es el bajo nivel de idoneidad.

De la misma manera, el abandono escolar temprano presenta en Castilla y León valores más altos que otros indicadores. Este hecho puede responder no solo a fenómenos educativos sino también a fenómenos migratorios (emigración de trabajadores más formados) y dinámicas del mercado de trabajo. En relación a los resultados educativos y haciendo referencia a la tasa bruta de graduación en ESO, según los últimos datos disponibles en Castilla y León, ésta alcanza un valor de 78,7% en el curso 2011-12 superior a la media nacional (75,1%). La evolución en esta Comunidad ha sido bastante notable aunque con caídas en los dos últimos cursos para los que hay datos disponibles (2010-11 y 2011-12). En esta evolución también se puede observar que Castilla y León siempre ha tenido un nivel de logro superior a la media española (incluso en las caídas) y reseñar también, que a nivel estatal, no ha habido diferencias tan notables ni evoluciones tan llamativas.

la presente ponencia realiza una evaluación global del impacto que ha tenido el Programa de Éxito Educativo en la educación de Castilla y León, realizando una descripción general de los resultados y de los impactos indirectos asociados y realizando una aportación general al estudio de la eficacia y eficiencia de este tipo de políticas.

Como aclaración terminológica, es necesario señalar que el uso del término éxito escolar responde a la necesidad de superar el monopolio que ha adquirido en el pensamiento educativo el término fracaso escolar, que ha experimentado un uso tan generalizado y excesivo que se ha convertido en una etiqueta estigmatizante. Las ventajas del término *éxito escolar* no son solo retóricas, sino que inciden en la manera en que se interpretan los hechos educativos. A diferencia del concepto de *fracaso*, el de *éxito* tiene una estructura

escalar que permite hablar de diferentes niveles de éxito, superando la dicotomía excesiva entre éxito y fracaso que empobrece la realidad de los sistemas educativos.

El término fracaso escolar es reiteradamente objeto de discusión por dos motivos. El primero, por su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, pues para unos consistiría en no terminar la ESO, y para otros, en no terminar la educación secundaria postobligatoria (...). El segundo, por su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución. (Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Rivière Gómez, J., 2010, p. 18)

El Programa de Éxito Educativo nace en el curso 2007-08 con la intención de dar respuesta a una situación y con una hipótesis de trabajo que, en su momento se describió de la siguiente manera:

Un porcentaje no despreciable de escolares comienza la Educación Secundaria Obligatoria con serias dificultades en el aprendizaje de materias o asignaturas fundamentales: Lengua castellana y literatura y Matemáticas. Todo hace pensar que, si se toman medidas en los primeros años de la Educación Primaria que permitan asentar bien los conocimientos esenciales lingüísticos y matemáticos, se podría reducir considerablemente el fracaso escolar.

Partiendo de este marco, se impulsaron con carácter experimental una serie de medidas destinadas a impactar positivamente en el éxito escolar en Castilla y León que se integraron dentro del Programa para la Mejora del Éxito Escolar que asumió, como principal objetivo, conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para promocionar con garantías dentro del sistema educativo. A lo largo del quinquenio analizado se han planteado las siguientes actuaciones:

- medidas de refuerzo educativo del alumnado de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria;
- medidas de acogida del alumnado que se incorpora a 1º de Educación Secundaria Obligatoria;
- medidas de impartición de clases extraordinarias a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria fuera del período lectivo, que se divide, a su vez, en tres modalidades:
 - alumnado de 1º de E.S.O.;
 - alumnado de 4º de E.S.O. Preparación de pruebas ordinarias;

- alumnado de 4º de E.S.O. Preparación de pruebas extraordinarias.
- curso preparatorio para las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior.

En el curso 2012-13 se incorpora la impartición de clases extraordinarias fuera del período lectivo al alumnado de 1º de Bachillerato. Esta medida se basa en la impartición de clases de apoyo de Lengua Castellana y literatura y Matemáticas, así como en la impartición de sesiones sobre técnicas y hábitos de estudio y habilidades sociales y de convivencia.

En el curso 2013-14 se mantienen las medidas de los cursos anteriores y se incorporan las Medidas de de Apoyo y Refuerzo (MARE), programa de carácter experimental para el curso 2014-2015 dirigido a los centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León y que tiene como objetivo el alumnado con necesidad de compensación educativa por razón de sus circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular, que promociona sin aprobar las áreas instrumentales.

Para evaluar el impacto real de las medidas, los autores del presente trabajo han desarrollado un estudio que recoge datos sobre las siguientes dimensiones de evaluación que fueron definidas en su momento por el propio equipo investigador:

- *Aspectos cognitivos.* Relacionado con la adquisición de conocimientos por parte del alumno/a. Esta dimensión atiende al componente instruccional que ha sido el dominante en el pensamiento educativo durante muchas épocas;
- *Aspectos competenciales.* El éxito competencial se refiere al grado de adquisición de competencias básicas, entendidas como la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas;
- *Aspectos promocionales.* El sistema educativo cuenta con transiciones de una etapa a otra. La dimensión académica o promocional del éxito escolar atiende a la superación con éxito de estas transiciones y el nivel de continuidad educativa. Indicadores básicos de este componente son las tasas netas o brutas de graduación;
- *Componentes perceptivos.* Partiendo de un análisis subjetivo, el concepto de éxito escolar también se puede medir en términos de

e percepción de éxito, que incluye la percepción que los niños/as y familias tienen del logro alcanzado.

Es necesario señalar que el impacto global sobre el sistema educativo de Castilla y León es difícil de evaluar. En la ponencia se detallará la evolución positiva de los principales indicadores educativos de esta Comunidad, pero existe un problema fundamental de atribución, puesto que junto al Programa de Éxito ha habido otros programas y cambios sociodemográficos que también han afectado a los resultados.

En relación a los outputs inmediatos del Programa de Éxito, es decir, en cuanto a las consecuencias que ha tenido el Programa en los alumnos/as que han disfrutado de las acciones de refuerzo, las evaluaciones anuales realizadas en relación a grupos de control han demostrado que el impacto del Programa de Éxito ha sido netamente positivo, puesto que el porcentaje de aprobados en la población que ha contado con refuerzo es significativamente mayor que en la población que no ha dispuesto de esta medida. Parecidos resultados se dan en términos competenciales, promocionales y de satisfacción.

A pesar del tono marcadamente positivo, los resultados presentan importantes variaciones de año en año, siguiendo en este aspecto una tendencia levemente caótica fruto de las singularidades de cada promoción de estudiantes.

Es en los aspectos relacionados con la evaluación de la eficiencia en los cuales las conclusiones son relativamente más complejas. Lo mismo ocurre cuando el estudio se plantea en términos de pertinencia y sostenibilidad. En estos casos, la evaluación es necesario formularla de manera comparativa, señalando que existen dos tipos de políticas frente al fracaso:

1. las medidas inspiradas en procesos de estandarización o normalización que incluyen la realización de acciones que son iguales para la totalidad de los alumnos. En este caso, las medidas no deben tener carácter extraordinario y deben contar con recursos y personal muy integrados en la dinámica del sistema;
2. las medidas de *acción puntual por colectivos o personalizada* se refiere a la prestación de servicios educativos adecuados a las necesidades concretas de los beneficiarios, pudiéndose establecer variaciones en función de sus necesidades especiales. En

Tabla 30.1 Indicadores de éxito curricular de la medida A: Refuerzo educativo del alumnado de 2.º, 4.º y 6.º de Educación Primaria

Indicadores de éxito curricular	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14
Alumnos/as de 2º de Educación Primaria que aprueban Lengua castellana y literatura en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	84%	89%	87%	85%	88%	88%	87%
Alumnos/as de 2º de Educación Primaria que aprueban Matemáticas en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	86%	89%	87%	87%	89%	86%	86%
Alumnos/as de 4º de Educación Primaria que aprueban Lengua castellana y literatura en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	84%	88%	86%	86%	87%	86%	85%
Alumnos/as de 4º de Educación Primaria que aprueban Matemáticas en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	85%	88%	87%	84%	85%	83%	84%
Alumnos/as de 6º de Educación Primaria que aprueban Lengua castellana y literatura en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	–	–	83%	79%	80%	82%	82%
Alumnos/as de 6º de Educación Primaria que aprueban Matemáticas en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	–	–	81%	79%	77%	83%	80%

este caso, las medidas pueden ser de carácter extraordinario y experimental.

El Programa de Éxito Educativo responde a la segunda de estas dos opciones, por cuanto intenta realizar un refuerzo educativo en el momento necesario y respondiendo a las necesidades de cada colectivo.

La dicotomía previamente comentada se complementa con otra opción estratégica entre dos tendencias complementarias pero claramente diferenciadas:

1. La estandarización o normalización, que se refiere a la realización de acciones que sean iguales para todo el alumnado de manera que se garantice el trato equitativo y no discriminatorio que caracteriza la acción pública.

Tabla 30.2 Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida A: Refuerzo educativo del alumnado de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria

Indicadores de éxito promocional consolidado	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14
Alumnos/as de 2º de Educación Primaria que promocionan en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	91%	92%	93%	91%	93%	92%	90%
Alumnos/as de 4º de Educación Primaria que promocionan en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	-	94%	95%	93%	94%	93%	94%
Alumnos/as de 6º de Educación Primaria que promocionan en Centros públicos y concertados beneficiarios de la medida A	-	90%	94%	90%	93%	94%	95%

Tabla 30.3 Indicadores de éxito curricular de la medida C1: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 1º de la ESO fuera del período lectivo

Indicadores de éxito curricular	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	14-15
Alumnos/as inscritos en la medida C1 que han aprobado Lengua castellana y literatura en Centros públicos de Castilla y León beneficiarios de la medida	40,2%	43,0%	55,6%	59,6%	50,6%	51,6%	59,7%
Alumnos/as no inscritos en la medida C1 que han aprobado Lengua Castellana y Literatura en Centros públicos de Castilla y León beneficiarios de la medida	30,5%	26,6%	44,5%	40,6%	31,0%	31,3%	28,2%
Efecto de la medida en Lengua Castellana y Literatura en Centros públicos de Castilla y León beneficiarios de la medida C1	9,7%	16,4%	11,1%	19%	19,6%	20,3%	31,5%
Alumnos/as inscritos en la medida C1 que han aprobado Matemáticas en Centros públicos de Castilla y León beneficiarios de la medida	33,9%	35,4%	52,1%	49,9%	41,6%	46,0%	48,2%
Alumnos/as no inscritos en la medida C1 que han aprobado Matemáticas en Centros públicos de Castilla y León beneficiarios	24,7%	23,0%	39,2%	38,5%	25,0%	31,3%	26,7%
Efecto de la medida en Matemáticas en Centros públicos de Castilla y León beneficiarios de la medida C1	9,2%	12,4%	12,9%	11,4%	16,7%	14,7%	21,5

Tabla 30.4 Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida C1: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 1º de la ESO fuera del período lectivo

Indicadores de éxito promocional consolidado	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14
Alumnos/as inscritos en la medida C1 que han promocionado en Centros públicos beneficiarios de la medida (junio+septiembre)	59,2%	61,7%	77,8%	71,8%	71,8%	68,5%	74,8%
Alumnos/as no inscritos en la medida C1 que han promocionado en Centros públicos beneficiarios de la medida (junio+septiembre)	56,7%	60,3%	71,4%	62,2%	63,4%	56,2%	64,2%
Efecto de la medida en la promoción del alumnado en Centros públicos beneficiarios de la medida C1 (junio+septiembre)	2,5%	1,4%	6,4%	9,6%	8,4%	12,3%	10,6%

Tabla 30.5 Indicadores de éxito curricular de la medida C2: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de la ESO fuera del período lectivo

Indicadores de éxito curricular	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014
Alumnos/as inscritos en la medida C2 que han aprobado Lengua castellana y literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	41,9%	76,9%	74,7%	66%	58,9%	61,2%	60,2%
Alumnos/as no inscritos en la medida C2 que han aprobado Lengua Castellana y Literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	32,3%	75,6%	72,2%	60,5%	54,7%	52,8%	54,7%
Efecto de la medida en Lengua Castellana y Literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	9,6%	1,3%	2,4%	5,5%	4,2%	8,4%	5,5%
Alumnos/as inscritos en la medida C2 que han aprobado Matemáticas en todos los Centros públicos de Castilla y León	39,4%	73,7%	68,7%	67%	57,6%	53,8%	55%
Alumnos/as no inscritos en la medida C2 que han aprobado Matemáticas en todos los Centros públicos de Castilla y León	30,3%	70,9%	63,7%	61%	55,1%	53,8%	54,8%
Efecto de la medida en Matemáticas en todos los Centros públicos de Castilla y León	9,1%	2,8%	5%	6%	2,5%	0%	0,2%

Tabla 30.6 Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida C2: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de ESO fuera del período lectivo

Indicadores de éxito promocional consolidado	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2014 2015
Alumnos/as inscritos en la medida C2 que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	70,4%	90,7%	77,9%	76,9%		70,9%	78,1%
Alumnos/as no inscritos en la medida C2 que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	61,4%	86,8%	75,0%	69%		66,4%	74,5%
Efecto de la medida en la titulación del alumnado en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	9,0%	3,9%	2,9%	7,9%		4,5%	3,6%
Alumnos/as que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	79,4%	79,9%	81,5%	83,6%		84%	
Alumnos/as que obtienen el título de graduado en ESO en centros concertados beneficiarios sólo de la medida C2	-	-	86,7%	79,2%			
Alumnos/as que obtienen el título de graduado en ESO en centros concertados no beneficiarios de la medida C2	-	-	86,6%	85,2%			
Efecto propio de la medida C2 en los centros concertados beneficiarios sólo de la medida C2	-	-	0,1%	6%			
Titulación en todos los Centros concertados de Castilla y León	85,8%	87,0%	86,5%	87,6%			

Tabla 30.7 Indicadores de éxito curricular de la medida C3: Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de la ESO fuera del período lectivo (pruebas extraordinarias).

Indicadores de éxito curricular	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014
Alumnos/as inscritos en la medida C3 que han aprobado Lengua castellana y literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	41,7%	55,8%	50,2%	51%	45,7%	47,9%	49,5%
Alumnos/as no inscritos en la medida C3 que han aprobado Lengua Castellana y Literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	27,2%	44,2%	41,6%	39,3%	30,1%	26,5%	27,9%
Efecto de la medida en Lengua Castellana y Literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	14,5%	11,6%	8,6%	11,7%	15,6%	21,4%	21,6%
Alumnos/as inscritos en la medida C3 que han aprobado Matemáticas en todos los Centros públicos de Castilla y León	29,6%	44,7%	42,0%	45,1%	42,4%	34,3%	34,1%
Alumnos/as no inscritos en la medida C3 que han aprobado Matemáticas en todos los Centros públicos de Castilla y León	22,7%	35,6%	37,3%	31,1%	26,3%	26,5%	22,9%

Tabla 30.8 Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida C3. Impartición de clases extraordinarias a alumnos de 4º de la ESO fuera del período lectivo (pruebas extraordinarias)

Indicadores de éxito promocional consolidado	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014
Alumnos/as inscritos en la medida C3 que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	62,2%	83,1%	80,6%	77,3%	74,3%	67,3%	75,3%
Alumnos/as no inscritos en la medida C3 que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	44,3%	80,6%	74,2%	64,9%	57,8%	52,1%	73,5%
Efecto de la medida en la titulación del alumnado en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	17,9%	2,5%	6,4%	12,4%	16,6%	15,2%	1,8%
Alumnos/as que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros públicos que imparten la E.S.O.	79,4%	79,9%	81,5%	83,6%	82,9%		
Alumnos/as que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros concertados que imparten la E.S.O.	85,8%	87,0%	86,5%	87,6%	87,3%		
Alumnos/as que obtienen el título en 4º de ESO en todos los Centros educativos de Castilla y León que imparten la E.S.O.	81,5%	82,7%	83,3%	85,2%	84,6%		

Tabla 30.9 Indicadores de éxito curricular de la medida D. Impartición de clases extraordinarias fuera del período lectivo al alumnado de 1º de Bachillerato. Preparación de pruebas ordinarias

Indicadores de éxito curricular	2012 2013	2013 2014	Variación
Alumnos/as inscritos en la medida D que han aprobado Lengua castellana y literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	57,6	55,9%	1,70%
Alumnos/as no inscritos en la medida D que han aprobado Lengua Castellana y Literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	44,9	45,7%	0,80%
Efecto de la medida en Lengua Castellana y Literatura en todos los Centros públicos de Castilla y León	12,7	10,2%	2,50%
Alumnos/as inscritos en la medida D que han aprobado Matemáticas I en todos los Centros públicos de Castilla y León	48,4	50,2%	1,80%
Alumnos/as no inscritos en la medida D que han aprobado Matemáticas I en todos los Centros públicos de Castilla y León	56,9	53,7%	3,20%
Efecto de la medida en Matemáticas I en todos los Centros públicos de Castilla y León	-8,5	(3,5%)	5,00%
Alumnos/as inscritos en la medida D que han aprobado Matemáticas Aplicadas a las CC SS I en todos los Centros públicos de Castilla y León	46,2%	46,5%	0,30%
Alumnos/as no inscritos en la medida D que han aprobado Matemáticas Aplicadas a las CCSS I en todos los Centros públicos de Castilla y León	34,1%	40,2%	6,10%
Efecto de la medida en Matemáticas Aplicadas a las CC SS I en todos los Centros públicos de Castilla y León	12,1%	4,3%	5,80%

Tabla 30.10 Indicadores de éxito promocional consolidado de la medida D. Impartición de clases extraordinarias fuera del periodo lectivo al alumnado de 1º de Bachillerato. Preparación de pruebas ordinarias

Indicadores de éxito promocional consolidado	2012-2013	2013-2014	Variación
Alumnos/as inscritos en la medida D que promocionan a 2º de Bachillerato en todos los Centros públicos que imparten Bachillerato.	63,2%	70,3%	
Alumnos/as no inscritos en la medida D que promocionan a 2º de Bachillerato en todos los Centros públicos que imparten Bachillerato.	52,7%	59,9%	
Efecto de la medida en promoción del alumnado en todos los Centros públicos que imparten Bachillerato.	10,5	10,4%	

Tabla 30.11 Indicadores de éxito curricular de la medida D. Curso preparatorio a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior

Indicadores de éxito promocional consolidado	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014
Porcentaje de los presentados a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior en la convocatoria de junio que aprueban	62,2%	38,3%	37,6%	29,4%	30,6%	58,9%
Porcentaje de los presentados a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior en la convocatoria de septiembre que aprueban.	44,3%	44,7%	29,4%	35,1%	-	-

2. La acción diversificada o personalizada, que se refiere a la prestación de un servicio educativo adecuado a las necesidades concretas de los beneficiarios, pudiéndose establecer variaciones en función de necesidades especiales.

El Programa de Éxito Educativo responde a la segunda de estas dos opciones, por cuanto intenta realizar un refuerzo educativo en el momento necesario y respondiendo a las necesidades de cada colectivo. Los resultados a nivel micro expresan un alto nivel de eficacia con unos resultados relevantes en cuanto al número de aprobados de la población beneficiaria comparada con la población de control. Las tendencias, no obstante, son relativamente caóticas y no expresan tendencias claras a la mejora, con oscilaciones muy marcadas interanuales.

Análisis del impacto

Los problemas de la evaluación de impacto según Moñux et al

- **El problema de la atribución** (attribution) y la adicionalidad (additionality). Es difícil separar y desagregar los impactos que produce cada intervención sobre cada variable; es decir, asociar los cambios observados a las políticas que se están evaluando. Por una parte, los impactos se cruzan y, por otra, no disponemos de un escenario en el que no haya existido la intervención política para poder comparar y valorar el impacto asociado a la acción como la diferencia de ambos escenarios;
- **Peso muerto (deadweight)**. Los efectos de deadweight (peso muerto) son los que se hubieran producido, de igual forma, en ausencia del programa financiado por la administración, por lo que se corre el riesgo de valorarlos erróneamente como impactos derivados del programa (Mairate, 2003: 60);
- **Desplazamiento y sustitución**. Son dos términos estrechamente relacionados que describen la situación en la que los beneficios aportados por el programa, sobre un colectivo o territorio, se producen a costa de perjuicios sobre otros colectivos o territorios, de forma que el impacto global positivo es, realmente, menor que el que puede parecer en una primera valoración (Mairate, 2003: 60);
- **Retraso temporal (time lag)**. Como han destacado numerosos autores, hay efectos de las políticas que tardan meses, o incluso años, en hacerse visibles (Georghiou, 1998).

Los resultados fundamentales a nivel sistémico son las tasas brutas de graduación en ESO y en Bachillerato. El problema básico es que ambas tasas se ven afectadas por una gran diversidad de factores y es muy difícil singularizar qué parte de su comportamiento se debe al Programa de Éxito.

En el caso de la Tasa Bruta de Graduación, la tendencia de Castilla y León es mantener un nivel de éxito claramente superior al español, con una tendencia de mejora desde el curso 2005-06 que se ha visto levemente frenada en el curso 2009-10 y que ha presentado una

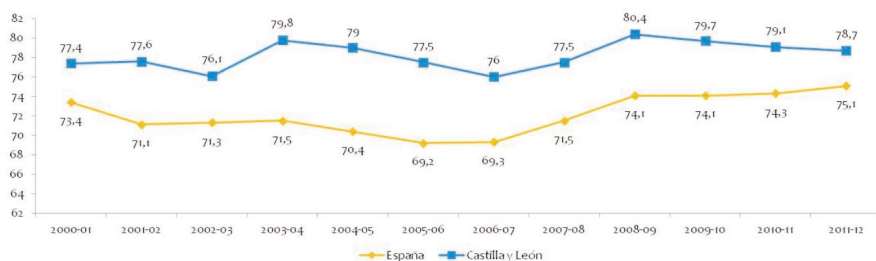


Figura 30.1 Evolución de la Tasa de Graduación en ESO

Fuente: Las cifras de la educación en España, Ministerio de Educación.

tendencia descendente desde ese año hasta alcanzar un 78,7% en el curso 2011-12

La evolución de la tasa de graduación en Bachillerato es más errática y sufre variaciones y oscilaciones relativamente bruscas cuyas causas son difíciles de entender. Durante toda la primera década de 2000, el valor más alto de graduación en Bachillerato se logró en el curso 2002-03, con 53,8%, con una continua oscilación hasta los dos primeros cursos de la década del 2010 que alcanzan un 58% (curso 2010-11) y un 57,7% (2011-12). Hasta que no se dispongan datos del curso 2012-13 no se podrá valorar qué impacto ha tenido en el éxito en bachillerato la medida específica de clases extraordinarias para Bachillerato.

En ambas variables el impacto del Programa de Éxito no resulta evidente debido a que se solapa con otros fenómenos de amplio radio y con la ambivalente incidencia de la crisis económica. A pesar de este hecho, parece evidente que el impacto del Programa de Éxito no ha logrado tener una incidencia relevante a nivel macro.

En relación a los resultados educativos y haciendo referencia a la tasa bruta de graduación en ESO, según los últimos datos disponibles en Castilla y León, ésta alcanza un valor de 78,7% en el curso 2011-12 superior a la media nacional (75,1%). La evolución en esta Comunidad ha sido bastante notable aunque con caídas en los dos últimos cursos para los que hay datos disponibles (2010-11 y 2011-12). En esta evolución también se puede observar que Castilla y León siempre ha tenido un

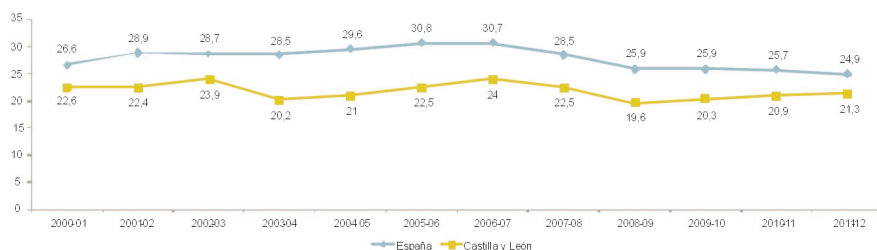


Figura 30.2 Evolución del fracaso escolar

Fuente: Las cifras de la educación en España, Ministerio de Educación.

nivel de logro superior a la media española (incluso en las caídas) y reseñar también, que a nivel estatal, no ha habido diferencias tan notables ni evoluciones tan llamativas.

Analizados en negativo, es decir, haciendo referencia a fracaso en vez de éxito, se puede comprobar que Castilla y León obtiene un fracaso del 21,3% en el curso 2011-12, valor netamente inferior a la media nacional.

La evaluación de los autores apunta a un impacto eficaz y eficiente de este Programa, pero apunta a la dificultad de resolver la evolución de este tipo de acciones extraordinarias debido a los costes que podría asumir un proceso normalizador.

Síntesis

A modo de síntesis es necesario señalar las siguientes conclusiones:

1. el Programa de Éxito Educativo ha sido eficaz durante los años considerados en la evaluación;
2. el incremento de eficacia es moderado. En líneas generales, los resultados en términos académicos, promocionales o competenciales no han experimentado un incremento desde el año 2008. Se producen oscilaciones muy marcadas entre los diferentes años. Este hecho no es extraño en la evaluación educativa, que se ve afectada por la singularidad de cada cohorte poblacional, pero

también expresa que no se ha producido una mejora radical en el desarrollo de las medidas;

3. el impacto macro del Programa sobre el conjunto del sistema no es observable en la evaluación de los indicadores educativos. El Programa de Éxito no ha alterado la tendencia evolutiva de la educación en Castilla y León, seguramente porque sus impactos se han visto compensados/ocultados por otros fenómenos;
4. el nivel de apropiación y aceptación del Programa por parte de la Comunidad Educativa presenta niveles excelentes;
5. la eficiencia se ha incrementado debido a diversos factores sin que, aparentemente, se haya producido una merma de la eficacia;
6. el Programa ha mantenido su componente innovador y experimental al incrementar progresivamente sus actuaciones. Este hecho genera dudas sobre su sostenibilidad y su normalización futura puesto que esta dinámica supone un incremento permanente de los recursos necesarios;
7. el impacto global sobre el sistema educativo es relativamente débil, puesto que los indicadores de fracaso escolar y las tasas de graduación no parecen haber mejorado de manera global por el desarrollo del Programa. En algunos casos, este hecho puede deberse a que el impacto de las medidas solo se percibirá pasado un periodo muy significativo de años (este es el caso, por ejemplo, de la medida C1 de refuerzo en Primaria);
8. la lógica del refuerzo tiene tendencia a universalizarse, por cuanto existen muchos contextos educativos en los cuales es necesario plantear acciones de refuerzo. Este hecho anima a considerar una visión estratégica a la hora de analizar acciones futuras para priorizar y gestionar el posible crecimiento;
9. es necesario articular la relación entre el refuerzo al alumnado con necesidades educativas especiales y el refuerzo al alumnado que no tiene esta consideración.

Referencias bibliográficas

(Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Rivière Gómez, J., 2010), Fundación “La Caixa”, Col. *Estudios Sociales*, nº 29, Barcelona.

Capítulo 31

Contributos da Sociologia para o planeamento em educação

O caso da Carta Educativa de Vila Franca de Xira

Luís Capucha

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) (luis.capucha@iscte.pt)

Elisa Alves

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Resumo

A presente comunicação, realizada no âmbito da I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação — Políticas Educativas na Europa do Sul, resulta da revisão e elaboração da Carta Educativa do concelho de Vila Franca de Xira, pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) após procedimento de consulta prévia para o efeito.¹ A mesma abordou um conjunto de questões reveladoras da importância da Sociologia para o planeamento em educação, em particular no campo da elaboração das Cartas Educativas.

Seguindo a comunicação realizada e aprofundando alguns aspetos, procede-se, em primeiro lugar, a uma breve abordagem das Cartas Educativas no quadro da organização do sistema educativo e a algumas tendências das políticas educativas em Portugal nos últimos anos. Em seguida, apresentam-se os objetivos e conteúdos obrigatórios das Cartas Educativas, conforme estabelecidos no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, enunciando os principais desafios e potencialidades deste tipo de projetos concelhios de planeamento da educação. Por fim, aborda-se a importância e o papel da sociologia aplicada à elaboração das Cartas Educativas, a partir da experiência concreta de Vila Franca de Xira.

1 Para além dos autores, Luís Capucha e Elisa Alves, foi também co-autora da comunicação Inês Tavares.

As Cartas Educativas e a organização do sistema educativo

Desde há muito que as políticas de organização do sistema educativo apontam uma tendência para a descentralização, que tem sido anunciada como objetivo por todos os governos desde a aprovação da Lei de Bases, com vista a combater supostas disfuncionalidades da centralização tradicional. Porém, de acordo com Susana da Cruz Martins, “apesar de existir hoje uma forte ênfase na descentralização, são conhecidos a falta de consenso à sua volta e os tímidos avanços e as dificuldades para a sua efetivação generalizada” (2012: 79).

No caso do sistema educativo português, apesar das intenções no discurso, continua a prevalecer a herança de uma organização e gestão tendencialmente centralizadas, no qual as entidades regionais e locais, incluindo as escolas, têm níveis de autonomia relativamente limitados (*idem*).² Esse princípio prevaleceu no período de conceção das bases do sistema decorridos entre o PREC e 1985/86, aliás dando continuidade a ideias já manifestas durante o regime fascista. Esse período de “normalização” do sistema, não pôs nunca em causa a centralização e o papel do Estado (Barroso, 2003; Cardona, 2007; Rodrigues, 2015) e das Confederações Sindicais na gestão do sistema. Assim, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo apontava em 1998 que:

A lógica que tem presidido à organização e funcionamento do sistema educativo é, na sua essência, centralizadora. No quadro dessa lógica, em dosagens diferentes e consoante os segmentos do sistema, ao nível central comanda-se, nos outros níveis executa-se e obedece-se. (Lima, 1998, p.47)

Neste capítulo, avançou-se muito pouco neste domínio e continua a observar-se um sistema educativo consideravelmente centralizado, na medida em que uma grande parte das decisões e ações, principalmente as de carácter mais estratégico e substantivo, dependem do governo central. Persiste uma vasta falta de autonomia das entidades regionais

2 Sobre os níveis de autonomia das escolas e professores portugueses e dos restantes países europeus, vejam-se, por exemplo, alguns estudos comparativos da Rede Eurydice: Eurydice (2007), School autonomy in Europe, policies and measures, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf; Eurydice (2008), Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf; entre outros.

e locais, incluindo as escolas, e dos seus órgãos de gestão, traduzida na ausência de vários e diferentes poderes relativos à capacidade de decisão sobre os recursos humanos, sobre os recursos financeiros, sobre os projetos educativos, sobre os modelos pedagógicos, entre outros aspetos (Eurydice, 2007; Martins, 2012).

A escolha entre um modelo centralizado ou descentralizado, em maiores ou menores graus, nas várias áreas do sistema, está longe de ser neutra ou pacífica. Diferentes forças sociais, profissionais, políticas e económicas agem no sentido de melhor defender os seus interesses, privilegiando a manutenção ou a alteração da organização do sistema educativo, condicionadas porém pelo desenho institucional que historicamente ele assumiu (*path dependency*) (Bernardi, 2012; Pierson, 2004). Neste sentido, pese embora a rutura e inovação institucional que representa a descentralização, em diferentes medidas e formas, seja hoje defendida por vários agentes, é também criticada por outros, que beneficiam do *status quo*. De um lado argumenta-se que existe a possibilidade de maiores níveis de descentralização dos centros de decisão e de autonomia por parte das escolas, vista como vantajosa na medida em que torna possível que elas mais facilmente contribuam para a inovação educativa, para a abertura de maior espaço para iniciativas e soluções locais respondendo a problemas que são, também locais, bem como a diminuição de processos burocráticos. No campo oposto alinham-se aqueles que julgam que a perda de poder por parte dos governos representa a perda de capacidade de influência sobre as gerações futuras, abrindo caminho à discricionariedade nas escolas ao nível da seleção de alunos, dos currículos e das práticas pedagógicas, com prejuízo para regiões e famílias desfavorecidas (Martins, 2012; Mitch, 2004).

No conjunto, no sistema educativo português têm havido alguns avanços, embora tímidos, no sentido da descentralização e da autonomia (Pires, 2015), dos quais a Carta Educativa, enquanto documento de planeamento estratégico da rede escolar municipal, é um exemplo. Neste sentido, observa-se o reforço de algumas competências municipais, especialmente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, como as relativas ao planeamento, gestão e manutenção dos equipamentos e edifícios escolares, através de obras e intervenções a cargo do município. Foram igualmente transferidas para os municípios competências na área dos recursos humanos, através da contratação de algum pessoal docente (alocado às AEC) e do pessoal não docente.

Outras modalidades capazes de concretizar a descentralização, como a municipalização da educação, nas suas várias formas e vertentes, a transferência de competências para as escolas ou o reforço da sua autonomia, a possibilidade de existirem estruturas locais do ministério da Educação, têm sido amplamente discutidas na esfera pública e política.

No quadro europeu, a expansão da autonomia das escolas avançou com alguma notoriedade na década de 1980, atingindo mais países e maior pujança na década seguinte, como também sucedeu em Portugal (refira-se, neste sentido, e a título de exemplo, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) (*idem*; Formosinho e Machado, 2009). De acordo com Martins (2012), vários destes países com políticas de autonomia têm reforçado os poderes das escolas. Contudo, nos últimos anos, em Portugal, tem-se assistido a um relativo retorno à centralização: enfraquecimento da capacidade de negociação da oferta escolar e dos recursos entre as escolas e a tutela, competências municipais na área da educação limitadas, etc.. Assim, apesar de haver um discurso político favorável à descentralização da educação e a uma maior autonomia local (autarquias e escolas), a prática parece contrariá-lo. Não parece ser o atual contexto de crise económica, com diversos efeitos também sociais e políticos, que condiciona este retrocesso, mas antes escolhas políticas amarradas ao conservadorismo político da tutela da Educação no último governo constitucional.

Carta Educativa

De forma breve, a Carta Educativa caracteriza-se como sendo um instrumento moderado de descentralização que procura reforçar as competências das autarquias, fundamentalmente, no domínio dos equipamentos escolares. De acordo com o preâmbulo do diploma legal que a estabelece, o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro,³ a Carta Educativa visa a transferência de atribuições e competências da administração central para os municípios em matéria de educação (excetuando o ensino superior), de acordo com o princípio da subsidiariedade. Assim, ao nível municipal, constitui um

3 O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, vem renomear e alargar o âmbito da Carta Escolar, prevista na Lei nº 159/99, de 14 de setembro (alínea a), nº 2, art. 19º).

(...) instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócioeconómico de cada município. (nº 1, art. 10º)

Sendo a sua elaboração da competência da Câmara Municipal, são objetivos da Carta Educativa (art. 11º):

1. (...) assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré — escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.
2. (...) a nível municipal, [refletir o] processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação (...), num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.
3. (...) promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas (...), bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.
4. (...) incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.
5. (...) garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

Neste sentido, a Carta deve identificar, a nível municipal, os edifícios e equipamentos educativos e sua localização geográfica, assim como as ofertas educativas da educação pré -escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as modalidades de educação especial e extra-escolar. De igual modo, deve identificar os recursos humanos necessários à prossecução daquelas ofertas educativas.

O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, estabelece igualmente que a rede educativa deve ser adequada às orientações e aos objetivos da política educativa, procurando uma gestão eficiente dos recursos, a correção de desigualdades e assimetrias nos municípios e nas regiões e a igualdade de oportunidades (art. 13º). A Carta Educativa deve ainda respeitar os princípios e objetivos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

No que respeita às competências do município, recorde-se que cabe a este a construção, apetrechamento e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico previstos na Carta (art. 22º).

Embora a Carta Educativa tenha objetivos relativamente alargados, tem pouco alcance: por um lado, abre o caminho para a descentralização, enfatiza o princípio da subsidiariedade e valoriza o papel das comunidades locais, mas, por outro lado, parece circunscrever-se à projeção dos edifícios e equipamentos escolares, sendo certo que o grosso da intervenção na rede escolar se encontra realizado.

No âmbito da Carta Educativa, também as competências transferidas para os municípios se afiguram limitadas, centradas na gestão do parque escolar, isto é, na localização e manutenção dos edifícios e equipamentos escolares existentes e na construção daqueles por ela projetados (Cordeiro, 2015; Batista, 2015).

Desafios e potencialidades da Carta Educativa

Contribuindo para a discussão sobre a organização do sistema educativo e sobre os desafios e potencialidades das Cartas Educativas enquanto instrumentos de planeamento municipal, colocam-se as seguintes questões: podem as Cartas Educativas ter um alcance mais alargado? Podem as mesmas conferir mais competências às autarquias e/ ou às escolas?

Entendemos que existe um conjunto de oportunidades relativas à Carta Educativa, especialmente a possibilidade de promover Projetos Educativos Concelhios e Redes Concelhias para a Qualificação. Estes Projetos e Redes podem contribuir de forma clara e concreta para o exercício da igualdade de oportunidades, para a diminuição de assimetrias locais e regionais, para um ensino diversificado e de resposta aos problemas e necessidades das comunidades. Neste sentido, a Carta Educativa pode constituir, potencialmente, um instrumento de negociação dos referidos Projetos e Redes com a tutela, assegurando padrões mínimos de qualidade, devendo por seu turno a tutela assegurar a equidade a nível nacional, redistribuindo de forma justa os recursos pelos diferentes concelhos em função dos seus projetos educativos e da complexidade dos seus problemas.

O desenho deste tipo de Projetos e Redes, entre outras potencialidades da Carta Educativa, implica, no entanto, que se ultrapassem os atuais objetivos deste instrumento, indo mais longe e optando por um diagnóstico concelhio partilhado pelos vários agentes comunitários,

assim como pelo seu envolvimento na definição das prioridades e objetivos, no desenvolvimento de ações e na participação nos compromissos estabelecidos. Estes agentes, nomeadamente escolas, IPSS, empresas, associações de pais, associações empresariais, autarquias, forças de segurança pública, serviços de formação e emprego, serviços de saúde e ação social, etc., devem, assim, contribuir ativamente quer para o diagnóstico das necessidades, quer para o desenho de soluções, projetos e redes concelhias. Isto requer, naturalmente, uma rutura com a tradição institucional. Toca-se nas estruturas mais profundas das lógicas de poder e na divisão de trabalho implícita na ordem institucional, e isso, como se sabe, é uma tarefa complexa e não isenta de riscos (Bernardi, 2012; Pierson, 2004).

A exploração das potencialidades da Carta Educativa implica, portanto, ir ao encontro de aspetos omissos e pouco claros no diploma que a estabelece, procurando dar-lhes forma e resposta, através de metodologias participativas e soluções partilhadas. Alcançar estes novos objetivos e concretizar estas potencialidades, passando a Carta a ser mais do que um documento de referências demográficas e geoespaciais relativas à localização de edifícios e equipamentos escolares, mais em função da procura e da resposta às necessidades locais do que da oferta educativa definida centralmente (locais esses que também possuem recursos educativos específicos a utilizar no processo educativo) (Formosinho e Machado, 2015), implica ainda que o Estado não se limite a transferir as mesmas políticas para uma nova tutela (Batista, 2015). A estes desafios acresce, como se sabe, a questão mais debatida da transferência dos recursos orçamentais associados às competências transferidas. Importa igualmente que a transferência de competências e os acréscimos de autonomia não constituam vias de redução das despesas do Estado central, conduzindo a piores condições ao nível local para os diversos agentes envolvidos (Cordeiro, 2015).

Assim, a proposta de uma nova Carta Educativa, na esteira de uma maior descentralização, traduz um conjunto de potenciais vantagens, tais como a partilha de recursos entre toda a comunidade, proveniente do desenho de projetos transversais ao concelho, e a uma maior coordenação e capacidade negocial com o poder central. Uma maior descentralização dos sistemas educativos pode contribuir igualmente para acréscimos de eficiência, evitando custos administrativos nos governos centrais, promovendo a inovação e permitindo uma maior flexibilidade de resposta a diversas circunstâncias (Martins, 2012; Mitch, 2004).

No entanto, pode igualmente conduzir a algumas complicações: impedir a correção de assimetrias regionais e/ou locais, favorecer elites e grupos de interesse locais e agravar as desigualdades já existentes. No caso concreto da educação e, em particular, da Carta Educativa, existem ainda as desvantagens de um menor escrutínio público e do perigo da privatização, com consequente degradação da qualidade do serviço educativo (Formosinho e Machado, 2009). A necessidade de responsabilização, de prestação de contas e de avaliação é tanto maior, quanto mais expandida a transferência de competências e a autonomia do poder local e das escolas. De acordo com Martins,

em praticamente todos os países que possuem um elevado nível de autonomia se desenvolveram formas de responsabilização e escrutínio sobre essas medidas. Os países em que isso não acontece e que não possuem um modelo estruturado de avaliação são os que têm as políticas de autonomia mais recentes ou ténues ou pouco efectivadas (como a Bulgária, a Grécia, a França, a Itália, etc.). (2012: 90)

Neste domínio, recuperando os objetivos e o desenvolvimento da Carta Educativa, o sistema português parece encontrar-se numa fase relativamente inicial, com políticas de autonomia ainda pouco expandidas e normalizadas, sobretudo quando comparado com o de outros estados europeus (Eurydice, 2007).

Por outro lado, face ao princípio de que a educação deve ser um bem de acesso universal, a sua crescente ou total privatização acarreta o perigo de poder ser vedada a alguns, através, por exemplo, de redes de estabelecimentos deficitárias, da aplicação de preços inoportáveis para grande parte da população, entre outras situações com resultados altamente prejudiciais ao desenvolvimento social e aos princípios da equidade e da igualdade de oportunidades (Alves, 2011). Num cenário deste tipo, fortemente privatizado, constituiria igualmente um desafio garantir não apenas a universalidade no acesso, como também a qualidade no ensino, em especial para o ensino de natureza pública remanescente, evitando uma dualização entre “ensino privado, classes privilegiadas, muita qualidade” vs “ensino público, classes desfavorecidas, pouca qualidade”.

O papel da sociologia no caso de Vila Franca de Xira

O percurso proposto, do documento de georreferenciação de edifícios e equipamentos escolares ao desenho de Projetos Educativos Concelhios e

de Redes Concelhias para a Qualificação, constitui um campo relevante para a intervenção dos sociólogos.

A sociologia tem a capacidade de analisar a realidade enquanto fenómeno social, inserida num determinado contexto, procurando, assim, “(...) explicar e decifrar a gramática da vida social” (Costa, 1992: 17). Ou seja, a sociologia parte de situações e fenómenos quotidianos, vistos muitas vezes com familiaridade e de senso-comum, e questiona a sua origem, evolução, eventual declínio, as suas relações com outros fenómenos, etc., através do pensamento crítico e de metodologias científicas. Neste processo, o sociólogo distancia-se e rompe com ideias e opiniões pré-estabelecidas, recorrendo e alcançando novos quadros conceituais e teóricos, explicativos da realidade em análise (Almeida *et al*, 1994). É a sua perspetiva sociológica — olhar para além das aparências e procurar explicar os fenómenos pela relação que têm entre si — que permite transformar problemas sociais em problemas sociológicos, passíveis de interpretação e decodificação pela Sociologia.

Recorde-se a obra de C. Wright Mills, do final dos anos 1950, *The Sociological Imagination*, que evidencia a importância de uma visão como que holística sobre os fenómenos, isto é, contextualizada. Usando esse tipo de visão, o sociólogo é capaz de se distanciar das suas “perturbações pessoais originadas no meio mais próximo” e observar “as questões públicas da estrutura social” (Mills, 1980: 14). Ou seja, e nas palavras de A. Giddens, referindo-se a este contributo do colega norte-americano, de *imaginação sociológica*, “um sociólogo é alguém que é capaz de se libertar do quadro das suas circunstâncias pessoais e pensar as coisas num contexto mais abrangente” (2000: 19-20).

A Sociologia permite, assim, através dos seus quadros teóricos e metodológicos, olhar para o sistema como um todo, bem como colocar em perspetiva os diferentes atores uns por relação aos outros, não apenas no plano das estruturas mas também das práticas, e não apenas das realidades materiais, mas também simbólicas. Por isso, constituem igualmente valências da Sociologia (e do sociólogo-planificador) a sua capacidade para diagnosticar necessidades sociais e propor novos caminhos (por exemplo, através da criação de plataformas de debate e concertação entre os diferentes atores), para avaliar os efeitos das políticas públicas e, eventualmente, para promover reformas de vários tipos e áreas (Capucha, 1999).

Quer pela sua perspetiva e imaginação sociológica, pelas suas competências metodológicas, pelos conhecimentos substantivos sobre os

sistemas e as políticas, os sociólogos constituem importantes agentes mediadores no desenvolvimento de Projetos e Redes Concelhias, enquanto resultados do processo de elaboração da Carta Educativa. Desde logo, através da mediação e promoção do envolvimento dos vários agentes para a realização do diagnóstico; e, depois, pela capacidade de olhar para os problemas como pontos de partida para negociar soluções, transformando-os em “problemas sociológicos”, onde os diferentes agentes, ou atores, compreendem que aqueles resultam do cruzamento do interesse de todos.

No caso da revisão e elaboração da Carta Educativa do concelho de Vila Franca de Xira procedeu-se, efetivamente, ao envolvimento de diversos agentes locais para a realização do diagnóstico, através de inquéritos por entrevista e por questionário aplicados a:

- direções dos Agrupamentos de Escolas (AE) do concelho, nomeadamente AE de Alhandra, S. João dos Montes e Calhandriz, AE Pedro Jacques de Magalhães, AE D. António de Ataíde, AE do Forte da Casa, AE da Póvoa de Sta Iria, AE de Vialonga, AE do Bom Sucesso, AE Alves Redol e AE Prof. Reynaldo dos Santos, bem como da Escola Secundária Gago Coutinho;
- responsáveis e dirigentes de IPSS e escolas privadas, tais como a Fundação CEBI, o Conservatório Regional Silva Marques, a ABEI, a ABEIV, a CerciPóvoa e a CerciTejo;
- responsáveis e dirigentes da Associação de Pais FAPXIRA, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Alverca do Ribatejo, do Centro de Formação de Professores e da Delegação Sindical da União dos Sindicatos de Lisboa;
- direções das empresas como a ADP-Adubos de Portugal, Atral-Cipan, Companhia das Lezírias, Doctrans, Lactaçoers, OGMA, SCC-Sociedade Central de Cerveja, Solvay e ainda ACIS-Associação Empresarial dos Concelhos de Vila Franca de Xira e Arruda dos Vinhos;
- responsáveis da GNR de Vialonga e da PSP de Alverca do Ribatejo, no âmbito do Programa Escola Segura;
- responsáveis da Divisão de Desenvolvimento Social, no âmbito da Universidade Sénior; e
- responsáveis das Juntas de Freguesia e da Câmara Municipal.

Não foi aleatória a escolha destes agentes para o envolvimento no processo de elaboração da Carta Educativa. Uns mais diretamente, outros

menos, todos têm responsabilidades no sistema educativo concelhio e todos podem contribuir com os seus recursos para objetivos comuns. Procurou-se “saltar” a fronteira do “sistema educativo” em sentido restrito, para abrir o sistema a todas as entidades que lhe podem acrescentar qualidade. O envolvimento não pode ocorrer apenas no fim do processo, quando se vai requerer a cada um que atue num plano para cuja elaboração não foi ouvido nem contribuiu.

A vida de uma carta educativa consegue-se se esta abandonar o estatuto de mero documento de planeamento, para se constituir numa plataforma de planeamento estratégico, isto é, envolvendo todas as partes interessadas e passível de acompanhamento, revisão e adaptação a realidades em mudança, como deve ser hoje um instrumento de planeamento com pretensões a tornar-se num catalisador de projetos educativos. É como agente particularmente habilitado no plano do conhecimento substantivo sobre as políticas e os sistemas de educação, no plano da utilização de técnicas e métodos de pesquisa e no plano da capacidade de relacionar a lógica e os interesses de outros atores situados em locais diferenciados do sistema, contribuindo assim para a formulação de diagnósticos, objetivos e iniciativas comuns a todas as partes interessadas, que o sociólogo emerge como um profissional particularmente capacitado para a produção de boas propostas de Cartas Educativas.

Reflexões finais

Importa considerar com rigor o sistema educativo, as políticas de educação e o conjunto de agentes envolvidos, procurando compreender as estruturas, processos, perspetivas e valores em causa aquando da elaboração de uma Carta Educativa.

Uma das questões que se colocou prende-se pois com o papel das Cartas Educativas na organização do sistema educativo: contribuem para a sua descentralização? Admite-se que a Carta Educativa, através do desenvolvimento de Projetos e Redes Concelhias, tem a possibilidade de diminuir desigualdades sociais ao nível local e regional, de estimular respostas diversificadas e ajustadas às necessidades de cada terreno educativo, entre outras potencialidades. Este tipo de planeamento e as ações subsequentes implicam um dado grau de autonomia por parte do poder local e das escolas. Caberá à Tutela negociar esta transferência de poderes, sem que se comprometam os ideais da Escola Pública, para todos, com qualidade e equidade.

Por outro lado, a complexidade e diversidade da realidade exigem um trabalho de diagnóstico partilhado, através do envolvimento de todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuem para a caracterização e identificação das necessidades e potencialidades do concelho. Este tipo de diagnóstico potencia um planeamento educativo e formativo ajustado à comunidade educativa, ao tecido empresarial e à população em geral, considerando possíveis sinergias e articulações — mais ou menos formalizadas e/ou institucionalizadas — entre os diferentes agentes envolvidos. Os Projetos e Redes Concelhias, entre outras medidas que se possam tomar, concretizam estas interligações, contribuindo para o desempenho do sistema educativo no plano local.

Esta visão alargada sobre o sistema educativo e, em particular, sobre as Cartas Educativas, é amplamente facilitada pela abordagem e pelas metodologias da Sociologia, que fortalecem o âmbito e o alcance destes documentos de planeamento da educação, promovendo não apenas Projetos e Redes Concelhias, como também o desenvolvimento social, cultural e económico daí decorrente. Neste sentido, a sociedade beneficia das qualidades teórico-metodológicas inerentes ao sociólogo-planificador, que recorrendo à *imaginação sociológica* se distancia da eventual familiaridade com as matérias em estudo e procura soluções inovadoras, que vão ao encontro desta multiplicidade de desafios.

Referências bibliográficas

- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, Luís Capucha e Anália C. Torres (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Alves, Elisa (2011), *Financiamento Público da Educação: Eficiência e Condicionantes: o Caso Português*, Dissertação de Mestrado em Economia e Políticas Públicas, Lisboa, ISEG.
- Barroso, João (2003), “Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução”, *Educação & Sociedade*, (Online), 24 (82), pp. 63-92.
- Batista, Suzana (2015), “Políticas de descentralização para o nível local. sentidos de evolução do papel dos municípios na educação, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume II — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 405-420.
- Bernardi, Bruno Boti (2012), “O conceito de dependência da trajetória (path dependence): definições e controvérsias teóricas”, *Perspectivas*, (Online), 41, pp. 137-167.
- Capucha, Luís (1999), “O sociólogo na avaliação de projectos, programas e políticas sociais”, em Helena Carreiras *et al.*, *Profissão Sociólogo*, Oeiras, Celta.

- Cardona, Vitória (2007), *Educar para a Cidadania Europeia: Realidade, Desafio ou Utopia?* Principia Editora.
- Cordeiro, A. M. Rochette (2015), “O Lugar dos municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal”, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume II — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 421-444.
- Costa, António Firmino da (1992), *Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe, Policies and Measures*, Brussels, Eurydice.
- Formosinho, João (2007), “A autonomia das escolas em Portugal — 1987-2007”, comunicação apresentada na Conference *As Escolas Face a Novos Desafios / Schools facing up to New Challenges*, realizada em Lisboa — Parque das Nações — Pavilhão Atlântico, em 2 e 3 de Novembro de 2007, em João Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2009), “Políticas de Autonomia e Avaliação — Portugal no Concerto da União Europeia”, comunicação apresentada no *I Encontro Temático PAR — Projecto Avaliação em Rede*, realizado em Braga, Universidade do Minho, em 9 de Maio de 2009, em João Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2015), “Autonomia e Gestão Escolar”, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume II — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 227-250.
- Giddens, Anthony (2000), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, Licínio (1998), “A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996)”, em Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos*, I pp. 17-96, Lisboa, Ministério da Educação.
- Martins, Susana (2012), *Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Mills, Charles Wright (1980), *A Imaginação Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Mitch, D. (2004), “School Finance”, em G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International Handbook on the Economics of Education* pp. 260-293, Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing.
- Pierson, Paul (2004), *Politics in Time: History, Institutions and Social Analysis*, Princeton, USA, Princeton University Press.
- Pires, Eurico Lemos (2015), “Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica”, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume I — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 149-180.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (org.) (2015), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume I — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina.

Escolarização, resultados e desigualdades sociais |
Escolarización, resultados y desigualdades

Capítulo 32

Alumnado de nacionalidad extranjera, resultados académicos y desigualdad social

Carmen Nieves Pérez Sánchez

Departamento de Sociología y Antropología, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna (cperez@ull.edu.es)

Moisés Betancort Montesinos

Departamento de Psicología de la Personalidad, Psicobiología y Metodología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de La Laguna (moibemo@ull.edu.es)

Leopoldo Cabrera Rodríguez

Departamento de Psicología de la Personalidad, Psicobiología y Metodología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de La Laguna (lcabre@ull.edu.es)

Resumen

Presentamos un estudio sobre el perfil académico, social y familiar del alumnado de nacionalidad extranjera. Nos detendremos en averiguar el efecto del lugar de origen, por un lado, en los resultados y expectativas académicas, así como en las formas y grados de aceptación del universo escolar. Por otro lado, investigamos el perfil de las familias en cuanto a las formas de implicación con las tareas escolares de sus hijos e hijas y en sus prácticas educativas. Abordaremos todas estas cuestiones teniendo en cuenta el origen social del alumnado (clases sociales de las familias).

Consideraciones previas

En relación con la escuela, las desigualdades de clase, género y procesos migratorios constituyen fenómenos de primera importancia para comprender las dinámicas de reproducción y cambios sociales. A pesar de las distintas políticas educativas implementadas desde los 70 en nuestro país, los efectos de las desigualdades sociales lejos de desaparecer parecen mantenerse aunque bien es verdad que con resultados diferentes en los distintos grupos (Fernández Enguita 1997).

Como bien recoge Martínez (2013: 48) en los años 70 era la emigración el tema de debate político, tres décadas después lo era la inmigración. Actualmente se ha vuelto a la emigración. En términos generales, y a pesar de algunos discursos alarmistas, los datos parecen demostrar que el efecto llamada más poderoso ha sido la demanda de empleo poco cualificado y la economía sumergida “La burbuja de la construcción, la

deserción de la población española del sector agrario y la participación laboral de las mujeres (que aumentó la demanda de servicio doméstico) llevaron a un gran demanda de empleo de baja cualificación” (*Ibidem*: 51-52). El empeoramiento de las condiciones de vida a causa de la crisis ha afectado a las clases bajas y medias-bajas, tanto autóctonas como extranjeras, pero para estas últimas el efecto, por ejemplo, del paro ha sido mayor.

Pero para entender el efecto de la inmigración en nuestro país debemos detenernos en la heterogeneidad: tanto por los lugares de recepción, como por la cantidad de población extranjera y por los lugares de procedencia. Estos ingredientes sugieren que no se debe entender al colectivo de los “inmigrantes” como único y homogéneo. La consecuencias de una política educativa que no profundice en las diferencias internas provoca la “estigmatización de los inmigrantes, con lo que se contribuye a ampliar y consolidar la imagen distorsionada que de los mismos difunden los medios de comunicación (Zamora 2008:12).

Según los resultados de PISA (2012) existen diferencias (18 puntos) en relación al rendimiento académico entre el alumnado de nacionalidad extranjera y el alumnado autóctono, ahora bien parece que la mayor parte de las variables que explican estas diferencias tiene más que ver con el origen socio-económico y cultural de las familias que con la condición migratoria (López y García 2014; Cebolla y Medina 2011; Zamora 2008; Heath y Brinbaum 2007; Felouzis, et.al 2005; Colectivo IOÉ 2003). Como ocurre con la población autóctona, las variables socioculturales son las más consistentes para entender el éxito o fracaso del alumnado. Las diferencias de rendimiento tienden a desaparecer que no sean debidas a la situación sociocultural.

A pesar de todo, también somos conscientes de que las expectativas que albergan las familias que deciden iniciar una migración respecto a una mejora social que puede condicionar de forma importante tanto las actitudes que toman ante la educación como las esperanzas que depositan en ella (López y García 2014: 7). Veremos si realmente este elemento puede atenuar los efectos de las condiciones sociales de partida.

Alumnado extranjero en el sistema educativo español. Algunos datos del MEC

Siguiendo los datos sobre el alumnado extranjero en el sistema educativo español que nos proporciona el Ministerio de Educación (MEC 2012) referidos al curso 2009-2010 (curso en el que nos hemos basado en nuestro estudio) destacamos los siguientes:

- nuestro sistema educativo cuenta con un 10% de alumnado de nacionalidad extranjera. Si nos fijamos en la ESO (nuestra investigación se centra en el alumnado de 2º de la ESO), representa el 12% de alumnado matriculado. Por titularidad, en los centros públicos es el 14,5% el alumnado extranjero matriculado en la ESO, el 7,2% en centros privados concertados y el 2,8% el porcentaje en centros privados no concertados;
- las cuatro Comunidades Autónomas con mayor número de alumnado extranjero son Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía;
- el 28,5% del alumnado extranjero está matriculado en la ESO: por lugar de procedencia, superando la media encontramos América del Sur (33,7%) América Central y Asia (31% respectivamente). Manteniéndose en la media está el alumnado procedente del Resto Europa; y por debajo, en orden de mayor a menor, la UE (25%), Norte de África (23%), Norte de América (21%), Resto de África al igual que Oceanía el 20%;
- la distribución del alumnado extranjero por lugar de procedencia y titularidad de centros resulta interesante: concretamente es el 15,6% el alumnado extranjero matriculado en la red privada encontrando que los provenientes de América del Norte y de Asia se sitúan 8 y 7 puntos por arriba, respectivamente. Curiosamente, son las familias de América del Norte y de la UE las que matriculan más a sus hijos e hijas en Centros Extranjeros.

Datos y metodología

Trabajamos con datos de 3.143 alumnos y alumnas de Segundo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que han nacido en el extranjero y que son parte de una muestra representativa de cada Comunidad Autónoma de 27.961 estudiantes. Los datos son extraídos

del alumnado encuestado por el Ministerio de Educación en la *Evaluación General de Diagnóstico 2010*. Contamos con dos grupos de variables independientes. Por un lado, *las Características socio-académicas del alumnado*: género; tipo de centros; expectativas académicas (hasta qué nivel piensan seguir estudiando); trayectorias académicas (guardería y repetición de curso); percepciones sobre el centro escolar (buena relación con el profesorado; trato justo del profesorado; “me gusta ir al centro”; “me gusta mucho el trabajo en clase”).

Por otro, *las Características de las familias*: clase social de pertenencia (construimos esta variable tomando como referencia los niveles ocupacionales y el nivel de estudios de padres y madres); ayuda a las tareas, tanto las ayudas familiares como las externas; implicación de los padres e implicación de las madres (comprobación cotidiana de las tareas, marcha del curso y asistencia a diversas actividades del centro escolar).

Por último, con respecto a los resultados académicos tomamos las puntuaciones en el área de Lenguaje (existen medidas similares entre las competencias de Lenguajes y las de Matemáticas, Física y Sociales no significativamente distintas $p > 0,05$).

Una limitación importante de nuestra base de datos es que no conocemos el lugar de nacimiento del alumnado, pues sólo sabemos que han nacido “en otro país” ni tampoco el lugar de residencia. Somos conscientes, como ya hemos apuntado, de que el fenómeno de la inmigración es complejo por la heterogeneidad y variedad de situaciones que se derivan tanto del lugar de donde procede nuestro alumnado como del lugar de acogida, pues las políticas y las economías de las CCAA son muy variadas.

Utilizamos la técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) que estudia las frecuencias conjuntas de variables categóricas de respuesta. A través de esta técnica describiremos la concurrencia de respuestas del alumnado encuestado. Se trata de una técnica muy visual que nos permite construir perfiles de respuesta con nuestra variedad de datos.

Características socio-académicas y familiares del alumnado de nacionalidad extranjera

Los centros públicos es la opción más elegida por las familias de nacionalidad extranjera (78%). Un 33% ha elegido o podido llevar a sus hijos e hijas a la guardería.

Tanto los datos sobre repetición de curso como del rendimiento académico reflejan un perfil esperado y apuntado por otros estudios como ya indicamos en el apartado anterior. El alumnado de nacionalidad extranjera cuenta con peores resultados y mayores dificultades que el alumnado nacido en España. Así, el 46% de alumnos y alumnas ha repetido alguna vez, siendo la media para la población no extranjera del 25%. El 48% se ubica dentro del rendimiento bajo, el 32% medio y sólo un 20% cuenta con rendimiento alto. Los datos para el alumnado español son mejores, el rendimiento bajo representa el 31%, el medio el 33% y el 35% el rendimiento alto.

Observando la distribución de las expectativas académicas (en el cuestionario se les preguntaba “¿hasta qué nivel piensan seguir estudiando?”) encontramos diferencias importantes si la comparamos con los datos del estudiantado español. Fundamentalmente, en lo que se refiere a los estudios universitarios se trata de un 47% de alumnado extranjero frente al 55% del español. Por otro lado, son más los alumnos y alumnas extranjeros que “no lo han pensado todavía” (19%) que el español (15%).

Al respecto de las relaciones entre las familias y el universo escolar, encontramos que algo más de la mitad del alumnado (56,2%) declara que recibe ayuda, tanto de sus familias (32,6%) como de academias o clases particulares (23,6%). En cualquier caso, el contraste entre el alumnado extranjero y nacional es de 12 puntos (43,8% de los que dicen no recibir ayuda frente a un 31,8%, respectivamente). Por último, encontramos una importante implicación de los padres y madres en el desarrollo del proceso escolar. Aunque las diferencias por género (94% de las madres y 75% de los padres) refuerzan la insistente feminización de las tareas de cuidado y control escolar.

Resultados

Si observamos el figura 32.1, encontramos una clara diferencia por género en relación al rendimiento, expectativa, trayectorias y aceptación del

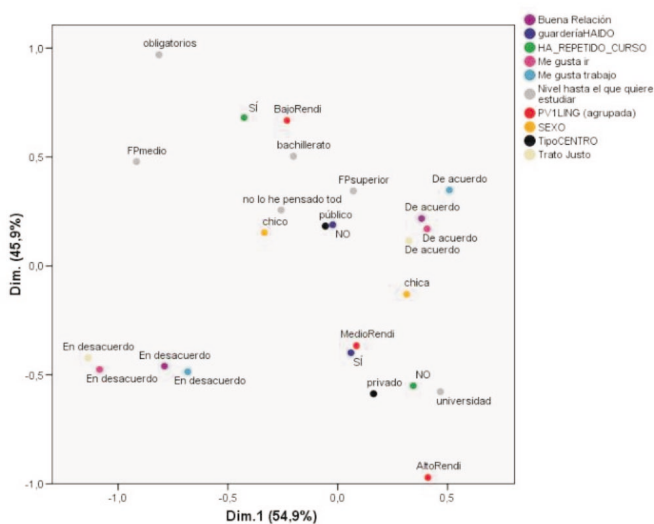


Figura 32.1 Rendimiento académico, género, trayectoria académica, tipo de centro, expectativa de estudios y aceptación universo escolar. Alumnado de Nacionalidad Extranjera

universo escolar. Son las alumnas las están más cerca del Rendimiento Medio y sobre todo las que aceptan mayormente la figura del profesorado (buena relación y trato justo) así como que les gusta ir al centro y las tareas que trabajan en clase. Las mejores puntuaciones van acompañadas de la constatación de que no han repetido curso y han ido a guardería. Además, son las que piensan realizar estudios universitarios, opción más cerca de los centros privados. Los chicos de nacionalidad extranjera parece que cuentan con los peores resultados académicos, estudian en centros públicos, han repetido curso y no han ido a guardería. En mayor frecuencia, sus expectativas académicas se sitúan en la opción “no lo he pensado todavía”, quieren estudiar Módulo de Grado Superior, o Bachillerato, y, curiosamente, mucho más alejada aparece la opción de estudios de Grado Medio u obligatorios.

En figura 32.2 encontramos las mismas variables pero con el Alumnado No Extranjero. Prácticamente encontramos parecidas tendencias aunque con algunos matices. Vemos aquí que también son las alumnas las que parecen aceptar más claramente el papel del profesorado, el trabajo escolar y la vida en el centro. También son las chicas las

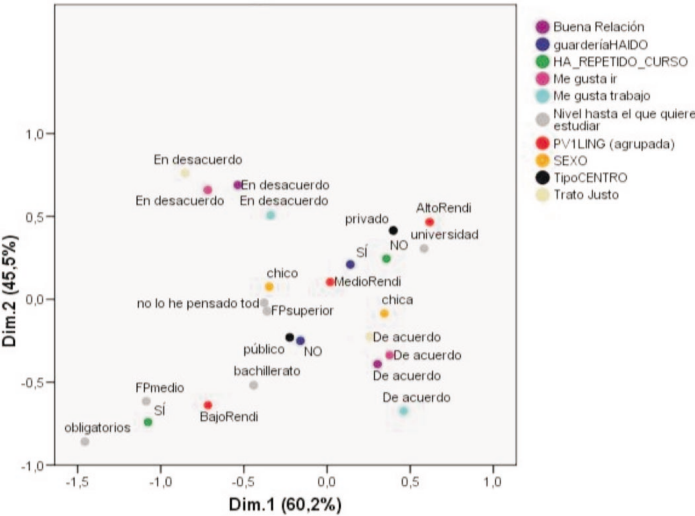


Figura 32.2 Rendimiento académico, género, trayectoria académica, tipo de centro, expectativa de estudios y aceptación universo escolar. Alumnado No Extranjero

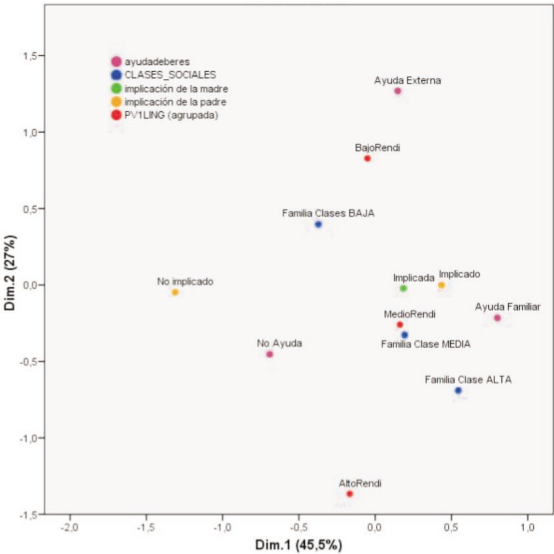


Figura 32.3 Rendimiento académico, clases sociales, ayuda en los deberes e implicación familiar por género. Alumnado de Nacionalidad Extranjera

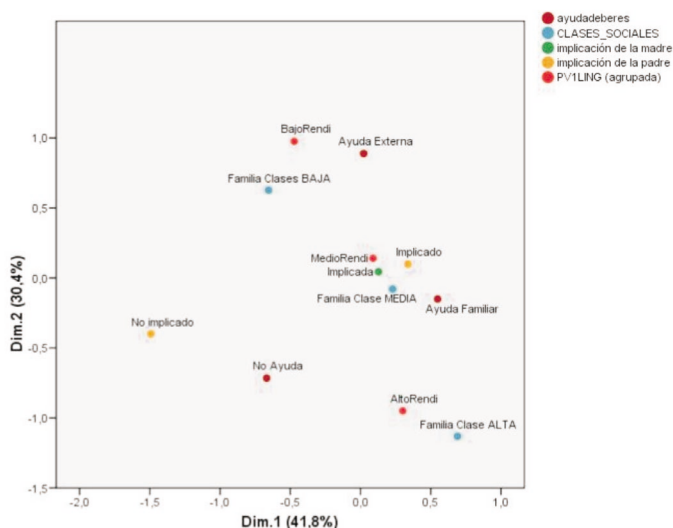


Figura 32.4 Rendimiento académico, clases sociales, ayuda en los deberes e implicación familiar por género. Alumnado No Extranjero

que se encuentran más próximas al rendimiento alto. Perfil que se da entre las alumnas matriculadas en centros privados, han ido a guardería y no han repetido curso. A diferencia del alumnado extranjero, las frecuencias de distribución por género en relación al rendimiento académico son similares, siendo la opción “rendimiento medio la más frecuente”.

El perfil de los chicos no extranjeros se diferencian en que cuentan con mejores rendimientos que los extranjeros y que parecen tener una posición más crítica y distante con el trabajo escolar (en desacuerdo con “me gusta mucho el trabajo en clase”). Todas las demás variables se mantienen igual: estudian en centros públicos, no han ido a guardería, no han pensado hasta qué nivel estudiar, o prefieren estudiar Módulos de Grado Superior.

Las tendencias que se reflejan en las figuras 32.3 y 32.4: son muy claras, por un lado tenemos que el alumnado de nacionalidad extranjera de clase media y alta y que tienen rendimiento medio cuentan con implicación tanto de madre como de padre y con ayuda familiar en la realización de las tareas escolares. Para el alumnado

nacional, los registros son también claramente reproductores, alto rendimiento para las familias de clase alta, bajo rendimiento en las familias de clase baja, que hacen un esfuerzo a través de las ayudas externas en la realización de las tareas. El alumnado de clase media cuenta con un rendimiento medio, y un modelo de familia implicada, así como ayuda familiar.

Conclusiones

La principal conclusión de esta pequeña investigación es muy evidente: a la hora de enfrentarnos al estudio de los rendimientos académicos del alumnado son las características socioeconómicas y culturales de las familias las que más influyen y no tanto el origen geográfico o la nacionalidad. A pesar de que algunos investigadores señalan la “cultura del optimismo” como un elemento compensador del bajo nivel socioeducativo de las familias extranjeras, la tendencia a la reproducción social en el sistema educativo es también consistente en el caso del alumnado extranjero. Por tanto, la relación con la condición social de partida del alumnado, tanto extranjero como no, es una variable fundamental en el diagnóstico y en la implementación de las políticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Cebolla, H. y Medina, L.G. (2011), “The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class and composition effects”, *European Sociological Review*, 27, pp. 606-623.
- Colectivo IOÉ (2003), *La Escolarización de Hijas de Familias Inmigrantes*, Madrid, CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1997), “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación” en Fernández Enguita, M. (eds), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori, pp. 107-131.
- Health, A. y Brinbaum, Y. (eds) (2007), “The new second generation”, *Ethnicities*, 7.
- López Suárez, C. — García Castaño, F. Javier (2014). “Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera nacionales en un centro de Educación Secundaria”, *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, Vol 4(1), pp. 1-40.
- Martínez García, J. S. (2013), *Estructura Social y Desigualdad en España*, Madrid, Catarata.

- MEC, <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano/mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>
- PISA (2012), *Programa Para la Evaluación Internacional de los Alumnos*, Informe español, Vol. II,: Análisis secundario, Madrid, OCDE
- Zamora Fortuny, B. (2008), “Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias”, *Papers*, 89, pp. 11-39.

Capítulo 33

Trayectorias, abandonos y cambios de estudios universitarios

Elaboración de un barómetro a partir de una investigación cuantitativa

Alicia Villar Aguilés

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València (alicia.villar@uv.es)

Rafael García Ros

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València

Francesc Jesús Hernández i Dobon

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación en desarrollo sobre trayectorias, abandonos y cambios de titulación para el estudio de caso de la Universitat de València. En este artículo presentamos resultados de una primera fase de estudio. El principal objetivo de esta fase es diseñar y validar un sistema de alerta con capacidad predictiva a partir de las respuestas de los estudiantes a una primera encuesta online de 6 ítems; esta encuesta administrada en las primeras ocho semanas del curso académico forma parte de un barómetro compuesto por varias encuestas a lo largo del curso. En la primera encuesta, compuesta por 6 ítems, participaron 2.459 estudiantes de nuevo acceso y tiene como objetivo evaluar las percepciones de la experiencia de los estudiantes en relación a distintos indicadores que se mostraron relevantes para la permanencia o el abandono de los estudios universitarios.

Palabras clave: educación superior, abandono, estudiantes universitarios, trayectorias universitarias.

Abstract

This work belongs to a research in progress about formative itineraries, drop-outs and changes of degree for the study case of University of Valencia. In this paper we present findings of a first research phase. The main objective of this phase is to design and to validate an alert system from students answers to point at the predictive capacity of a first massive online questionnaire of 6 items; this questionnaire is administered during the eight weeks of the beginning of academic year is part of a barometer comprises several surveys over the academic course. In the first survey taken part 2.459 first course students and

has the objective to assess perceptions of student experience in relation to different indicators that were relevant to the retention or the dropout of university studies.

Keywords: higher education, dropout, *undergraduate students*, *undergraduate itineraries*.

Introducción

La permanencia o el abandono de estudios cuentan con un amplio tratamiento en la investigación desde la sociología y la psicología de la educación. Destacan las propuestas consideradas ya clásicas de Tinto (1975, 1988, 1993) y de Coulon (1997) para los que el abandono educativo ocurre como el resultado de una “incorporación sin éxito” del estudiante en el nuevo ambiente académico y social de la universidad. Estos enfoques y otros, que ya hemos comentado en trabajos anteriores (Villar, Vieira, Hernández y Almeida, 2012), señalan diferentes maneras de observar la permanencia universitaria o los factores condicionantes del abandono, ya sea total o entendido como cambio de titulación (Corominas, 2001). También se ha cuantificado el abandono asociado a “estudiantes de riesgo” (García Ros y Pérez González, 2009) y se ha cualificado como “problema institucional” (Cabrerá, Bethencourt, Álvarez y González, 2006).

Por otra parte, vinculadas estrechamente a la cuestión del abandono o de la permanencia, como dos caras de la misma moneda, existen investigaciones centradas en analizar cómo las universidades pueden promover el éxito académico de sus estudiantes, otorgando al profesorado y al contexto universitario una influencia fundamental sobre el mismo. Destacan, entre otras opciones, la utilidad de implementar sistemas de alerta que permitan identificar desde el momento de la incorporación a la universidad posibles dificultades académicas, personales y sociales entre los estudiantes de nuevo acceso (García-Ros & Pérez-González, 2011; Robbins, Lauer, Le, Davis & Carlstrom, 2004).

Esta perspectiva enfatiza la importancia del contexto universitario y de la responsabilidad institucional por promover el éxito académico. Este es el enfoque que asume este trabajo, adoptando una perspectiva de detección temprana de problemáticas que puedan interferir en el funcionamiento académico de los estudiantes, con el objetivo de mejorar los servicios de apoyo de las universidades y, en

su caso, derivar a los estudiantes hacia servicios o programas de intervención en este ámbito.

Se presentan las características y resultados preliminares sobre la capacidad predictiva de un sistema de encuestas masivas online, lo que hemos denominado “barómetro”, distribuidas en sucesivas oleadas sobre los resultados académicos de los estudiantes de nuevo acceso en el primer semestre del curso 2014-2015. De forma más específica, la investigación pretende determinar los itinerarios de abandono entre los estudiantes de nuevo acceso en relación a un conjunto de indicadores relevantes para la permanencia en los estudios, así como su relación con las variables sociodemográficas y educativas previas al acceso a la universidad y, los resultados académicos (intermedios del primer semestre y finales).

Dado que nuestra pretensión era que participara un número amplio y representativo de estudiantes — más si cabe considerando que el objetivo central es definir un sistema de alerta de rápida y ágil aplicación para la detección temprana de sujetos en situación de riesgo académico — y, adicionalmente, maximizar la fiabilidad de las respuestas de los estudiantes, se aplicó un cuestionario breve, con ítems claros y sin ambigüedades, relativos a diversos indicadores relacionados con la permanencia en los estudios.

Objetivo y método

Objetivo

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación en desarrollo sobre trayectorias, abandonos y cambios de titulación para el estudio de caso de la Universitat de València. Los resultados que se aportan en este texto provienen de una primera fase, por lo que presentaremos los resultados de la aplicación de un primer cuestionario a la población objeto de estudio, es decir, al estudiantado universitario de nuevo acceso.

El objetivo principal de esta fase es validar un sistema de alerta a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes sobre su incorporación a la universidad, para apoyar la capacidad predictiva de un primer cuestionario masivo en línea de seis indicadores de la permanencia en los estudios universitarios aplicado en las ocho semanas de inicio del curso académico y sobre los resultados académicos en el

primer semestre en la universidad. Este cuestionario forma parte de un barómetro compuesto por diversas encuestas a lo largo del curso.

De forma más específica se pretende:

- a) identificar la frecuencia con que se evidencian entre los estudiantes de nuevo acceso distintos factores de riesgo para la permanencia en los estudios en etapas tempranas del curso académico (8ª semana);
- b) determinar la capacidad predictiva (individual y conjunta) de distintos factores de riesgo sobre los resultados en el primer semestre;
- c) determinar la validez incremental de estos factores sobre un conjunto de variables previas al acceso a la universidad para explicar los resultados académicos.

Método

Participantes

En esta primera encuesta (en adelante Q1), realizada en octubre de 2014 (dada la importancia de las primeras semanas de incorporación a la universidad sobre el fenómeno de la permanencia o el abandono) participaron 2.459 estudiantes. De este total se seleccionaron únicamente aquellos que se incorporaron a la universidad a través de las vías de acceso de Bachillerato (en adelante Bach) y que superan las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) y los que provienen de Ciclos Formativos de Grado Superior de FP (en adelante CFGS),¹ siendo la muestra un total de 2188 estudiantes. Dicha muestra es representativa de la población de estudiantes que han accedido a través de ambas vías (Bach, $n = 7.052$; CFGS, $n = 1.354$). Un 85,3% accedieron a través de Bach y un 14,7% desde CFGS, su nota media de acceso es 9,66 (sobre un máximo de 14,00; $DT = 2.0$), la mayor parte de sujetos cursa los estudios elegidos como 1ª preferencia (1ª = 70,3%; 2ª = 13,5%; 3ª = 6,7%; 4ª = 4,3%;

1 La normativa actual sobre acceso a la universidad unifica la entrada de los estudiantes que provienen de bachillerato y de formación profesional, es decir, ya no existen dos vías distintas, como sucedía con anterioridad a 2008 (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre). Los provenientes de un ciclo de grado superior de formación profesional pueden acceder directamente con su nota de acceso, aunque si quieren aumentar su nota para optar a titulaciones con alta demanda tienen que presentarse a la parte específica de la PAU.

5ª o posterior = 5,3%). Un 34,6% son varones y un 65,4% mujeres, su edad media es 19,27 años ($DT=3,4$) y en un 40,2% alguno de sus progenitores dispone de formación universitaria.

Instrumentos y variables

Para la realización del estudio se diseñó un cuestionario (Q1) que integra seis ítems relativos a distintos indicadores nucleares para la permanencia en los estudios universitarios. El sujeto debe responder al cuestionario señalando su grado de acuerdo con las afirmaciones que se destacan en el mismo utilizando una de escalas de respuesta tipo Lickert con cinco anclajes (1= total desacuerdo, 5= total acuerdo). Los ítems o preguntas planteadas son las siguientes:

1. Estoy seguro de que continuaré estudiando esta carrera el año próximo
2. Estoy muy satisfecho de haber venido a la universidad
3. Mis profesores están comprometidos con mi aprendizaje
4. Hago lo posible para ir siempre a las clases
5. Estoy seguro de que superaré todas las materias de este curso
6. Las relaciones con los compañeros de clase son muy satisfactorias.

A partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes al cuestionario se definen distintas variables:

- a) respuestas a cada uno de los indicadores individuales considerados en el cuestionario (rango 1-5);
- b) puntuación total en el cuestionario obtenida como sumatorio de las respuestas al conjunto de ítems (rango 1-30);
- c) indicador de riesgo de abandono en función de la seguridad o no de la continuidad en la titulación destacada en el ítem 1. Esto último se concreta mediante una variable dummy que toma el valor 0 = no riesgo abandono (si se contesta con las opciones 4-5 relativas a acuerdo-total acuerdo) y el valor 1 = riesgo de abandono (si la respuesta se corresponde con las opciones 1-3 relativas a total desacuerdo-desacuerdo-ni de acuerdo ni en desacuerdo);
- d) total de factores de riesgo, obtenido a través del número de ítems en que el sujeto responde con las opciones de respuesta 1-3 (rango 0-6).

En el estudio también se consideran las variables sociodemográficas como sexo, edad incorporación, modalidad acceso (Bach y CFGS) y formación familiar (variable dummy donde 0 en el caso de progenitores sin formación universitaria y 1 cuando al menos uno de los progenitores tiene formación universitaria).

Por último, como se consideran los indicadores de rendimiento en el primer semestre créditos superados (CrSup), créditos no presentados (CrNP) y créditos suspendidos (CrSus) (todos ellos expresados porcentualmente) y rendimiento promedio de los estudiantes en el primer semestre (RAP). Adicionalmente, y con el objetivo de identificar la capacidad de pronóstico e identificación de sujetos en situación de riesgo en función de los resultados académicos se dicotomizaron las variables de rendimiento en Riesgo-CrSup (superados el 50% o menos de los créditos del primer semestre, 160 sujetos, 7,8% del total), Riesgo-CrNP (15% o más créditos no presentados, 69 sujetos, 3,3% del total) y Riesgo-CrSus (50% o más créditos suspendidos, 225 sujetos, 10% total).

Procedimiento

El cuestionario fue distribuido online de forma masiva a todos los estudiantes de nueva incorporación en el curso 2014-2015 a través de una comunidad virtual creada al efecto. La participación en el estudio exigía que los estudiantes ofrecieran su consentimiento informado para la cumplimentación del cuestionario, así como para la utilización de sus respuestas con fines de investigación y mejora de los servicios de la universidad.²

Previamente, los coordinadores académicos de los primeros cursos en todas las titulaciones recibieron información detallada para que el profesorado correspondiente animara la participación de los estudiantes en la encuesta.

El cuestionario estuvo activo para su cumplimentación en la 8ª y 9ª semana del curso. Los datos sociodemográficos y académicos previos al acceso, así como las calificaciones del primer semestre, fueron proporcionados por el Servicio de Informática de la universidad en marzo de 2015.

2 Siguiendo lo que dispone la Ley de Protección de Datos Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Análisis

En primer lugar, y dado el carácter exploratorio del estudio, se efectúa un análisis descriptivo de los seis indicadores que integran el cuestionario. A continuación, se efectúa un análisis correlacional bivalente entre estos indicadores y las puntuaciones globales que ofrece el cuestionario, es decir, puntuación total, situación o no de riesgo en función del ítem 1, número total de factores de riesgo (en función de la naturaleza de las variables consideradas y de la distribución de las puntuaciones de los sujetos se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman o el coeficiente de correlación biserial puntual³).

En segundo lugar, se aplican distintas pruebas no paramétricas, en concreto las pruebas de Mann-Whitney o de Kruskal-Wallis en función de los niveles de las variables independientes, para contrastar la homogeneidad de las respuestas de los sujetos a los distintos indicadores individuales y puntuaciones globales del cuestionario en función de las variables sociodemográficas y académicas previas al acceso a la universidad consideradas en el estudio.

En tercer lugar, con el objetivo de analizar el nivel de asociación entre las respuestas de los estudiantes al cuestionario y los resultados académicos en el primer semestre, se analiza la relación de los indicadores individuales y de las puntuaciones globales del cuestionario con las variables de éxito académico consideradas.

Por último, con el objetivo de analizar la capacidad del cuestionario para identificar de forma temprana a los sujetos con resultados académicos más inadecuados en el primer semestre, se dicotomizaron las variables, mediante variable dummy, de éxito académico y se determinó nivel de asociación con las puntuaciones globales del cuestionario a través de la realización de un análisis de tablas de contingencias, efectuado la correspondiente prueba ji-cuadrado, obteniendo los índices de correlación oportunos y detectando los porcentajes de sujetos con resultados académicos más bajos que permiten detectar las respuestas del cuestionario.

3 Como es sabido, el coeficiente de correlación biserial puntual es recomendable para conocer la correlación entre dos variables cuando una ha sido medida en escala de intervalos y la otra por ser dicotómica. La utilización del conocido coeficiente de correlación de Spearman es preferible cuando se trata de variables medidas en escala ordinal.

Resultados

Sobre el cuestionario

En primer lugar se presentan los gráficos con la distribución de respuestas de los participantes para cada uno de los ítems del cuestionario aplicado en este trabajo (figura 33.1), evidenciando el valor modal de las respuestas de los sujetos (en los ítems 1-2-4 el valor 5 — totalmente de acuerdo —, mientras que en los ítems 3-5-6 es el valor 4 — de acuerdo —), constatando que la distribución de respuestas a los ítems 1-2-4-6 se aleja claramente de la normalidad estadística.

Por otro lado, en la tabla 33.1 se presenta los valores promedio para cada uno de los ítems y el porcentaje de sujetos cuya respuesta en los mismos se sitúa entre total desacuerdo-desacuerdo-ni de acuerdo ni en desacuerdo (1 a 3) que se considera como indicador de riesgo. Destaca que a las 8-9 semanas de iniciar el curso el 47,7% de los sujetos señala no estar de acuerdo-totalmente de acuerdo en que superará las materias de primer curso, que el 27% manifiesta no estar de acuerdo con que el profesorado está comprometido con el aprendizaje de las materias o que el 14% no tiene la seguridad de continuar en la misma titulación el curso siguiente. En el lado opuesto, el 91,5% señala estar satisfecho-muy satisfecho con su incorporación a la universidad y el 94,1% destaca que hace todo lo posible por asistir a clase.

Tal como puede observarse en la tabla 33.2, el análisis correlacional bivariado entre indicadores señala la existencia de relaciones significativas positivas entre todos ellos, aunque con niveles de asociación de bajos a medio-bajos (rango .12 -.38, en todos los casos $p < .001$). Por otro lado, los indicadores 2 y 5 (satisfacción con la incorporación y expectativas de éxito en las materias del curso) son los que muestran mayor relación con la seguridad manifestada por el estudiante respecto a la permanencia en la titulación el curso siguiente (indicador 1). Por último, el análisis de la consistencia interna del cuestionario (a de Cronbach) alcanza el valor de .65, permitiendo considerar una puntuación global del cuestionario relativo a permanencia-abandono de los estudios.

Por otro lado, tal como puede constatararse en la tabla 33.3, al categorizar a los participantes en función de número de indicadores en que manifiestan niveles considerados de riesgo (respuestas niveles 1 a 3) para la permanencia en el curso siguiente, un 12,5% de los estudiantes presentan a las 8-9 semanas de iniciar el curso al menos 3 factores de

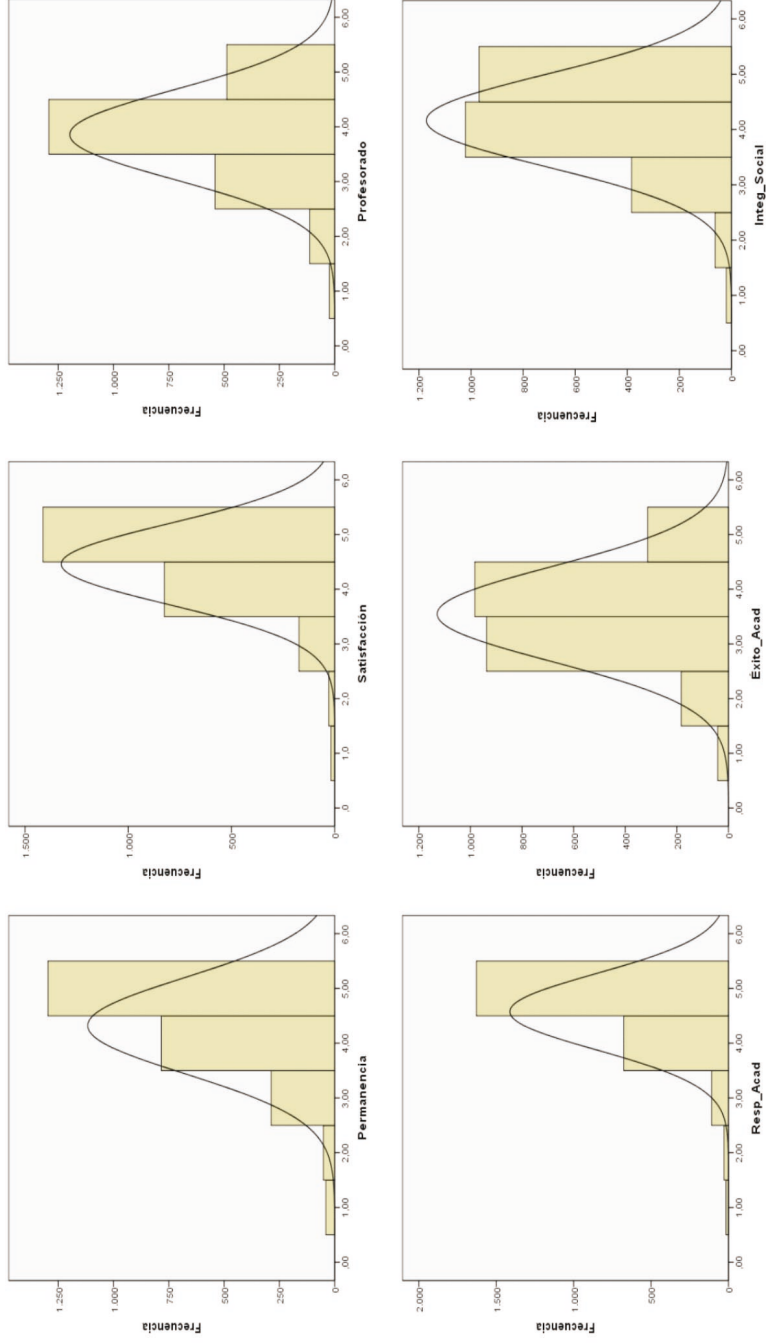


Figura 33.1 Distribución de respuestas en los distintos indicadores considerados en el estudio

Tabla 33.1 Puntuaciones promedio y porcentaje de sujetos considerados en situación de riesgo (repuesta 1-3) en los indicadores individuales

Indicador	M	% sujetos riesgo (1-3)
1. Estoy seguro de que continuaré estudiando esta carrera el año próximo	4,34	14,3
2. Estoy muy satisfecho de haber venido a la universidad	4,47	8,5
3. Mis profesores están comprometidos con mi aprendizaje	3,87	27,0
4. Hago lo posible por ir siempre a las clases	4,60	5,9
5. Estoy seguro de que superaré las materias del curso	3,55	47,7
6. Las relaciones con los compañeros de clase son muy satisfactorias	4,21	17,1

Tabla 33.2 Nivel de asociación entre los indicadores de permanencia considerados en el cuestionario

Indicador	1	2	3	4	5
1. Seguridad Permanencia					
2. Satisfacción Incorporación	.38***				
3. Compromiso Profesorado	.20***	.34***			
4. Responsabilidad Académica	.17***	.18***	.19***		
5. Expectativa Éxito	.26***	.23***	.22***	.19***	
6. Integración Social	.17***	.30***	.16***	.12***	.14***

Tabla 33.3 Sujetos en función del volumen de factores de riesgo considerados

Factores de riesgo	n	% sujetos
Ninguno	660	30,2
Uno	810	37,0
Dos	444	20,3
Tres	188	8,6
Cuatro o más	86	3,9

riesgo, mientras que en el polo opuesto un 30,2% no presenta factor alguno de riesgo.

El cuestionario y las variables sociodemográficas y académicas

Adicionalmente, a través de la prueba de Mann-Whitney se constata la existencia de relaciones significativas entre distintas variables sociodemográficas y académicas previas al acceso a la universidad y las puntuaciones en las dimensiones individuales y globales del cuestionario. De forma más específica, la variable sexo presenta diferencias significativas

en los indicadores individuales relativos a responsabilidad académica — ítem 4 — ($p < .05$) y expectativas de éxito — ítem 5 — ($p < .05$), mostrando valores significativamente superiores las mujeres para el primer caso y los varones para el segundo. La formación familiar respecto a número de factores de riesgo ($p < .05$), siendo los varones quienes presentan puntuaciones superiores en esta variable. La edad de acceso (ordinaria vs posterior) también arroja diferencias significativas en el número de factores de riesgo ($p < .05$). La preferencia por los estudios (1ª vs posterior) muestra diferencias significativas en seguridad permanencia ($p < .01$), satisfacción con acceder a la universidad ($p < .001$), percepción compromiso del profesorado ($p < .001$), expectativas de éxito ($p < .01$) e integración social ($p < .01$), siendo favorable en la práctica totalidad de casos — a excepción de integración social — a los sujetos que se matricularon en el título que era su primera preferencia. Por último, la modalidad de acceso (Bach vs CFGS) muestra diferencias significativas en integración social ($p < .05$) siendo los sujetos que acceden a través de CFGS los que muestran puntuaciones inferiores.

Por otro lado, la tabla 33.4 presenta la relación entre las respuestas de los estudiantes al cuestionario y las variables de resultados académicos consideradas. En general, las relaciones son significativas, aunque de reducida magnitud. Las variables que muestran mayor relación con la totalidad de indicadores de éxito académico consideradas son Puntuación Global y Factores de Riesgo, seguidas a escasa distancia por Responsabilidad Académica.

En esta misma línea señalar que las variables Sexo y Dedicación no muestran relaciones significativas con las variables de rendimiento. Por otro lado, sí lo hace Formación familiar (excepto NP) — siempre a favor del grupo de padres sin formación universitaria —, Edad incorporación — siempre a favor de quienes se incorporan en edad de 20 años o inferior —, Preferencia — siempre a favor de matriculados en títulos de 1ª preferencia — y Modalidad — siempre a favor del grupo de Bach frente a CFGS — con todas ellas al .001.

Por último, tal como comentamos en el apartado relativo a análisis, con el objetivo de comprobar el grado en que las variables generadas en el estudio (específicamente número de factores de riesgo según el cuestionario) permitían identificar en la 8-9 semana del curso a los sujetos que han accedido a través de las vías de Bach y CFGS que manifiestan niveles de rendimiento más inadecuados en el primer semestre, se dicotomizaron las dimensiones de rendimiento académico en

Tabla 33.4 Relación entre las dimensiones individuales y las puntuaciones globales del cuestionario con el rendimiento académico en primer semestre

Indicador	CrSup	CrNP	CrSus	RAP
1.-Seguridad Permanencia	.09 ***	-.07 ***	-.08 ***	.11 ***
2.-Satisfacción Incorporación	.05 *	-.09 ***	.00	.05 *
3.- Compromiso Profesorado	.07 ***	-.08 ***	-.05 *	.10 ***
4.-Responsabilidad Académica	.18 ***	-.14 ***	-.11 ***	.18 ***
5.-Expectativa Éxito	.08 ***	-.04 *	-.09 ***	.13 ***
6.- Integración Social	.09 ***	-.13 ***	-.01	.09 ***
Puntuación total Q1	.22 ***	-.20 ***	-.15 ***	.22***
Factores de riesgo sujeto	-.18 ***	.16 ***	.11 ***	-.20*

función del éxito-fracaso en las mismas. De forma más específica, se puede destacar que:

- de los 160 sujetos que superan menos del 50% de créditos en el primer semestre (7,8% del total) la variable número de factores de riesgo (concretamente presentar 3 o más factores de riesgo en el cuestionario) permiten detectar al 25% de estos sujetos de este grupo — por otro lado, la consideración de factor de riesgo a partir del ítem 1 por sí solo permite identificar este mismo porcentaje de sujetos —. El valor de ji-cuadrado (6) = 47,6, $p < .001$; $\eta^2 = .15$, $p < .001$);
- de los 69 sujetos que no se presentan a más del 15% de créditos (3,3% del total) la variable número de factores de riesgo (de nuevo presentar 3 o más factores) permite detectar anticipadamente al 44% de los mismos. El valor de ji-cuadrado (6) = 108, $p < .001$; $\eta^2 = .23$, $p < .001$);
- de los 225 sujetos que suspenden más del 50% de los créditos del primer semestre (10% total) la variable número de factores de riesgo me permite detectar al 19,5% de los casos (de nuevo presentan tres factores o más de riesgo). El valor de ji-cuadrado (6) = 13,4, $p < .05$; $\eta^2 = .09$, $p < .05$).

Conclusiones y discusión

La investigación que estamos desarrollando persigue, principalmente, una doble finalidad: por una parte, diseñar un sistema de detección anticipada de factores que influyen en el nivel de vinculación a los estudios y, por otra parte, que este sistema comporte un procedimiento para derivar a los estudiantes hacia servicios o programas universitarios de asesoramiento e intervención en el ámbito del apoyo académico.

Esta primera fase de estudio a partir de la aplicación del cuestionario que hemos denominado Q1 muestra la importancia de detectar con anticipación el comportamiento académico del estudiantado de nueva incorporación y las dificultades potenciales en su vinculación a los estudios durante las primeras semanas del curso. En cuanto a resultados concretos de aquellos estudiantes considerados en riesgo académico destacamos que:

- 1 de cada 2 estudiantes responde que no está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que superará las materias de primer curso;
- 1 de cada 4 manifiesta no estar de acuerdo con que el profesorado está comprometido con el aprendizaje de las materias;
- un 14% no tiene la seguridad de continuar en la misma titulación el curso siguiente, un porcentaje con cierta relevancia;
- 9 de cada 10 estudiantes responde estar satisfecho con haber accedido a la universidad, aunque no haya sido a la titulación de su primera preferencia (sólo 7 de cada 10);
- los indicadores de satisfacción con la incorporación a la universidad y de expectativas de éxito en las materias del curso son los que muestran mayor relación con la seguridad manifestada por el estudiante respecto a la permanencia en la titulación el curso siguiente;
- un 12,5% de los estudiantes presentan al menos 3 factores de riesgo en cuanto a su permanencia en la misma titulación en el curso siguiente;
- en cuanto a la significatividad de las variables sociodemográficas, las estudiantes muestran mayores valores en el indicador de responsabilidad académica, mientras que sus compañeros varones en el indicador de expectativa de éxito. Tanto la formación de las familias, como la edad de incorporación son factores significativos en el número de factores de riesgo académico;
- la preferencia por los estudios, es decir, si la titulación que están estudiando es la que eligieron como primera opción o posteriormente, muestra diferencias significativas en todos los indicadores a excepción del de integración social;
- la vía de acceso (Bachillerato o CFGS) muestra diferencias significativas en integración social, puesto que los estudiantes que provienen de formación profesional muestran puntuaciones inferiores en cuanto a la respuesta a este factor.

Del análisis sobre las variables de resultados académicos, podemos destacar que el ítem 1 por sí solo ya permite detectar un 25% de sujetos que superan menos del 50% de los créditos matriculados en primer semestre y al 44% de los que superaron menos del 15% de los créditos. También en el caso de créditos suspendidos, los factores de riesgo aportados por el cuestionario permiten una previsión del 19,5% de los casos.

En el punto que se encuentra nuestra investigación, todavía no hemos podido recoger los resultados académicos del segundo semestre y de las segundas convocatorias, lo que permitirá calibrar mejor la validez del cuestionario. También queda por desarrollar el sistema de alerta en sí, esto es, el procedimiento por el que un estudiante que presente un perfil de riesgo puede ser asesorado por la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. y González, M. (2006), "El problema del abandono de los estudios universitarios", *Revista RELIEVE*, vol. 2, núm. 2.
- Corominas, E. (2001), "La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad", *Revista de Investigación Educativa*, vol 19, núm. 1
- Coulon, A. (1997), *Le Métier d'Étudiant. L'Entrée dans la Vida Universitaire*, Paris, UPF.
- Curado, A. P., Machado, J. (2006), *Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa. Estudo sobre o Abandono*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Chevallier, T., Landrier, S., Nakhili, N. (2009), *Du Secondaire au Supérieur. Continuités et Ruptures dans les Conditions de Vie des Jeunes*, Paris, La Documentations Française.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011), "Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad [Predictive and incremental validity of self-regulation skills on academic succes in the university]", *Psicodidáctica*, 16, pp. 231-250.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Carlstrom, A. (2004), "Do psychological and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 130, pp. 261-288.
- Tinto, V. (1975), "Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45.
- Tinto, V. (1988), "Stages of students departure: reflections on the longitudinal character of student leaving", *The Journal of Higher Education*, 59, 4, pp. 438-455.
- Tinto, V. (1993), *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Students Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Villar, A., Vieira, M., Hernández, F.J. y Almeida, A. (2012), "Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria", *Revista Lusófona de Educação* 21, pp. 139-162.

Capítulo 34

Factores de atracción y expulsión como condicionantes de la voluntad de abandono escolar

Análisis empírico del caso de Castilla y León (España)

Fco. Javier Gómez González

Profesor Contratado Doctor, Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (javier@emp.uva.es)

José Miguel Gutiérrez Pequeño

Profesor Colaborador, Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (malayo@soc.uva.es)

Abstract

The demands of the Lisbon Strategy 2000 have given great prominence to the indicator of early dropouts. This is especially true in countries like Spain with high dropout values, that indicate that in the year 2013 up to 23.6% of Spanish teenagers between 18 and 24 years were not studying and have not gotten back to compulsory certification. The present study focuses on the analysis of the will of abandonment of senior students of Compulsory Education study and analyzes the factors affecting this decision. The study differentiates between factors of attraction and ejection of the education system and those that constitute an attractor factor to non-school activities. The study was conducted with a sample of 1106 students from the Autonomous Community of Castilla y León, its main result being that aspects of school coexistence are one of the most important in the decision to leave school.

Palabras clave: abandono escolar, deserción escolar, voluntad de abandono, atracción y expulsión escolar.

Keywords: early school leaver, dropout, will, push and pull factor.

Resumen extendido

La Unión Europea a través de EUROSTAT define el abandono escolar temprano como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no está estudiando y que no cuenta con una titulación superior a la obligatoria. Ya en su formulación, es fácil comprobar que este indicador puede verse afectado por muchas variables sociales, de manera que existen graves problemas de atribución a la hora de explicar las causas que condicionan las variaciones de su valor.

En el caso de la Comunidad de Castilla y León (España), el abandono escolar temprano alcanzó en el año 2012 un valor de 19,2%, dato que expresa que 2 de cada 10 jóvenes de la comunidad no estaban en ese año estudiando y no contaban con ninguna titulación por encima del título de ESO.

Consecuentemente con estos altos valores, la política educativa de esta región, así como la del conjunto de España, ha asumido como objetivo fundamental reducir los índices de abandono, objetivo que se ha visto reforzado por las aportaciones de distintos estudiosos que, en los últimos años, se han interesado por el análisis y el desvelamiento de sus causas y características.

Los estudios realizados hasta el momento insisten en un abanico amplio de factores condicionantes. En este sentido, destacan los trabajos de expertos procedentes del ámbito de la sociología de la educación (Vaquero García, A. 2005, Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. 2010, Roa Cobo, E., 2010) que en líneas generales dan un protagonismo fundamental a las variables relacionadas con la clase social y la disponibilidad de recursos de clase. Estos trabajos son, en gran medida, tributarios del interés suscitado por este fenómeno en otros foros científicos europeos y norteamericanos (Rumberger, R. W., 1987; IARD, 1998; Riele, K.T., 2000; Eivers, E., Ryan, E., Brinkley, A., 2000; Lassibille, G. *et al.*, 2001; Smyth, J., Hattam, R., 2002; GHK, 2005; Psacharopoulos, G., 2007; NESSE, 2009).

Varios autores clasifican los factores que afectan al abandono. Estas categorías habitualmente incluyen los factores que a continuación detallamos (Coley, 1995; Gaustad, 1991; Rumberger, 1987; de Vries, 1993):

1. factores demográficos;
2. factores familiares;
3. factores relacionados con los iguales;
4. factores relacionados con la educación;
5. factores macro, como el caso del Mercado de trabajo.

La decisión que toman algunos alumnos de interrumpir o desligarse de los estudios tiene un carácter individual, responde a una opción personal en la que intervienen circunstancias personales (trayectoria y resultados académicos, satisfacción e insatisfacción que producen las tareas escolares), y en la que subyacen intereses, valores y preferencias individuales.

Las mismas condiciones estructurales e institucionales no implican idénticas respuestas sino una variedad de reacciones y opciones.

Ahora bien, aunque la decisión de abandonar es individual y subjetiva, ésta no puede desligarse de la posición de clase, del entorno familiar, de las condiciones y características del sistema educativo, así como de la coyuntura económica, laboral y política que rodean y envuelven al alumno.

En la ponencia se presentan los resultados de la encuesta realizada al alumnado de 4º de la ESO en los meses de octubre y noviembre de 2013 en centros públicos y privados de Castilla y León y con una muestra de 1106 encuestados. Para el proceso de encuestación se realizó un cuestionario a partir del análisis de la literatura y del planteamiento teórico desarrollo por el equipo investigador articulado alrededor del enfoque de factores de expulsión y atracción (Push and Pull Theory). El cuestionario fue testado en población en edad escolar de las provincias de Valladolid y Palencia, incorporando a partir del pretest mejoras de consistencia interna y de redacción.

La teoría de push y pull que inspiró parte del cuestionario agrupa las variables como factores de expulsión y atracción. El cuestionario incluye 55 ítems que tienen que ver con factores condicionantes del abandono. Partiendo de esta selección de ítems, y viendo en la prueba de KMO que era factible realizar un análisis de reducción de datos, se ha realizado un análisis factorial con una rotación varimax y aplicado sin determinación previa del número de factores.

La consecuencia inmediata es la propuesta de 16 factores que a continuación se detallan:

1. factor de satisfacción con el centro. Incluye todas las variables que tienen que ver con integración y satisfacción con el centro, especialmente con su docencia y su disciplina, aunque contempla otros aspectos como la relación con profesores y la utilidad;
2. factor de atracción laboral, relacionado con la necesidad y el deseo de encontrar trabajo. Es el factor que más asociación tiene con las variables relacionadas directamente con el deseo de abandonar;
3. factor de expulsión de convivencia, integra los aspectos relacionados con la conflictividad, el aislamiento y los problemas con los iguales;
4. factor de dificultades de estudio. Este factor está asociado directamente con las dificultades relacionadas con los estudios y la superación de asignaturas;

5. factor de contenido de los estudios. Este factor no está relacionado con el fracaso, sino sobre todo, con la percepción de utilidad, la atracción por el contenido de las asignaturas;
6. factor de escepticismo sobre el papel de la educación. Integra convicciones sobre el escaso papel que tiene la educación en el éxito laboral;
7. factor de profesorado. Este factor incluye todas las dimensiones relacionadas con la relación entre alumno y profesor, valorando tanto la frecuencia como el contenido de la interacción;
8. factor de presión parental. El factor ocho es un factor complejo porque alcanza puntuaciones muy bajas, parece estar asociado a la presión parental para seguir estudiando;
9. factor de actividad extraescolar. El factor nueve es un factor con poca coherencia interna. Integra variables muy diversas y sin un contenido común. Son especialmente relevantes las relacionadas con la dificultad para mantener actividades fuera del centro;
10. factor de inadecuación al centro. El factor 10 alcanza puntuaciones muy bajas y parece estar focalizado en la poca satisfacción global con el centro y el deseo de abandonar un centro por otro;
11. factor de libertad y normas, integra aspectos relacionados con los problemas de adecuación al marco disciplinar y normativo del centro;
12. factor de presión parental. El factor 12 está claramente integrado por los ítems relacionados con la presión familiar y de padres para seguir estudiando;
13. factor de necesidad familiar. Este factor está integrado por las variables que expresan situaciones carenciales que hacen necesario trabajar;
14. factor de amigos y parejas. Este factor analiza la presión y la situación que tienen los amigos y parejas de los alumnos en relación con el abandono;
15. factor de utilidad de los estudios: El factor 15 no parece tener una estructura lógica clara. Integra aspectos relacionados con la utilidad de los estudios y con creencias anti escolares;
16. factor de ordenador. Este factor está constituido por una única variable que es la disponibilidad de ordenador. Lógicamente esta variable no correlaciona con ninguna de las variables subjetivas.

Una vez realizada esta reducción, se plantea una regresión logística para predecir una variable categórica en función de variables independientes o predictoras. En este caso, estas variables independientes se han

agregado formando factores que son los 16 citados con anterioridad.

El resultado determina que los tres factores con mayor incidencia en la decisión de abandonar son el factor 2, 3 y 12 que se corresponden, respectivamente, con la atracción del trabajo, los problemas de convivencia y la presión parental.

El efecto de atracción del trabajo es conocido y profusamente citado en la bibliografía. Por su parte, la convivencia se ha contemplado como factor expulsor en un número menor de estudios, algunos de los cuales señalan que los problemas de convivencia son al mismo tiempo muy relevantes pero con un impacto impredecible en el abandono definitivo. Este se debe a que el fin de la Enseñanza obligatoria genera un cambio de contexto educativo en las siguientes ofertas formativas, y para algunos de los alumnos puede suponer un fin de las problemáticas de convivencia. En todo caso, es un factor que es necesario tomar en consideración muy seriamente para reducir el abandono.

La primera interpretación del factorial es que las respuestas del alumnado han sido lógicas y bien planteadas. Este es un hecho relevante porque siempre existe el riesgo de respuestas aleatorias y poco reflexivas, pero los estudiantes de Castilla y León han hecho un ejercicio de responsabilidad respondiendo de manera reflexiva y coherente. De esta manera no hay asociaciones extrañas entre variables y los factores parecen racionales y claros.

De la misma manera, permite clasificar variables de expulsión y de atracción. Los factores asociados con fenómenos de expulsión son la mayoría (números 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11), mientras que los factores relacionados con dinámicas de atracción son más escasos (números 2, 6, 8, 9, 13 y 14).

La matriz de componentes finalmente resultante después de una rotación varimax queda reflejada en la tabla 34.1. El objetivo para poder dar una explicación relevante del abandono es determinar cuál de estos factores parece determinante a la hora de explicar las decisiones de abandono. Para ello, se ha optado por la regresión logística binaria.

En estadística una variable binaria es aquella que solo puede adquirir dos valores (sí o no, verdadero o falso, etc.). En el caso del presente informe, se ha reducido el marco de alternativas de futuro que han elegido los estudiantes en dos posibles opciones: continuar estudiando o abandonar, de manera que se ha convertido una pregunta de respuesta múltiple en una pregunta binaria.

Una vez realizada esta reducción se plantea una regresión logística que es un tipo de regresión utilizado para predecir una variable categórica en función de variables independientes o predictoras. En este

Tabla 34.1 Análisis factorial de variables que condicionan la expulsión escolar y la atracción del contexto externo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Grado de satisfacción del alumnado respecto a las relaciones con los compañeros de clase	,277	-,054	,698	,070	,044	-,015	-,038	-,022	,012	-,214	-,023	,068	,049	-,099	-,063	,108
Grado de satisfacción del alumnado respecto a la relación con los profesores	,451	,047	,163	,208	,197	,099	,353	,318	-,016	-,139	-,009	-,029	-,073	,075	-,099	,077
Grado de satisfacción del alumnado respecto a sus notas y resultados educativos	,178	,106	,051	,597	,155	-,008	,083	,169	-,146	-,105	,002	,002	,101	-,141	-,022	,250
Grado de satisfacción del alumnado respecto a la utilidad de las cosas que aprende	,468	,079	,032	,268	,436	,260	,077	,095	-,162	,028	-,090	,107	,036	-,058	,034	,053
Grado de satisfacción del alumnado respecto a la manera en que se enseña en su centro educativo	,803	,047	,065	,102	,103	,165	,196	,080	,018	,078	,038	,030	-,014	,116	,084	-,004
Grado de satisfacción del alumnado respecto al ambiente del centro educativo	,765	,064	,279	,018	-,023	,063	,055	,107	,088	,058	,097	-,017	-,007	,093	-,104	,085
Grado de satisfacción del alumnado respecto a la disciplina del centro educativo	,847	,038	,172	-,016	-,008	,027	,034	,033	,119	-,027	,067	-,044	-,024	,026	,063	-,040
Grado de satisfacción del alumnado respecto al contenido de las asignaturas	,658	,095	,070	,097	,305	-,005	,080	-,080	,010	-,048	-,017	,125	,077	-,081	,094	-,011
Frecuencia con la que el alumnado no entiende bien lo que le explican en clase	-,005	-,059	,010	,227	,273	-,006	,071	-,006	,134	,276	-,412	,338	,235	,135	-,100	-,144
Frecuencia con la que el alumnado recibe insultos de sus compañeros en el centro educativo	,054	,073	,559	-,033	-,051	,125	,048	,131	,283	,260	,093	,045	,070	-,114	,215	-,084
Frecuencia con la que al alumnado no le gustan las asignaturas que estudia	,145	,211	-,022	,004	,622	-,056	,078	,020	,148	-,081	-,045	-,015	-,057	-,078	,120	,071
Frecuencia con la que el alumnado no entiende por qué hay que estudiar algunas asignaturas	-,082	-,063	,007	,350	,251	,252	,052	,149	-,017	,160	,089	,120	-,099	-,105	-,426	,030
Frecuencia con la que el alumnado se siente aislado en clase	,128	,019	,487	-,130	,052	,086	-,097	,095	,347	,139	,090	,053	,080	-,092	,329	,037
Frecuencia con la que el alumnado siente que sus profesores no se preocupan por él	,297	,021	,098	-,032	,142	,075	,698	,109	-,008	,105	,018	-,065	,048	,028	-,042	,041
Frecuencia con la que el alumnado se lleva mal con algún miembro del profesorado	,146	,131	,037	,121	,075	,292	,250	,267	,117	,162	,157	,041	-,182	,296	-,145	,185

Frecuencia con la que el alumnado llega tarde a clase	,058	,049	-,040	,011	,063	-,020	-,026	,028	-,044	-,026	,822	,112	,038	-,021	-,027	,070
Frecuencia con la que el alumnado siente que el profesorado no valora el esfuerzo que realiza	,279	,079	,050	,231	,083	-,042	,645	,062	,011	,027	-,020	,027	,083	,032	,141	-,050
Frecuencia con la que el profesorado habla con los padres del alumnado	,099	,027	-,102	,181	-,116	-,047	-,647	,255	-,077	,068	,035	-,015	,103	,098	,066	,074
Frecuencia con la que el alumnado ha tenido que dejar alguna actividad extraescolar por falta de tiempo	,074	-,011	,040	,234	,043	,017	,105	,068	,674	-,044	,025	-,015	,147	,107	,012	-,069
Frecuencia con la que el alumnado siente que no puede con algunas asignaturas	,019	,164	,100	,662	,171	,078	,108	,089	,233	,006	-,003	,019	,056	,076	,084	,051
Frecuencia con la que el alumnado se preocupa por no poder superar el curso	,100	,157	,059	,652	-,039	-,041	-,136	,027	,241	,080	,067	-,169	-,068	,028	,004	-,058
Frecuencia con la que el alumnado oculta notas o avisos del centro educativo a sus padres	,048	,058	,049	,222	,115	-,014	-,089	,691	-,020	-,141	,125	,139	,009	-,069	-,038	-,123
Frecuencia con la que el alumnado se siente con poca libertad en el centro educativo	,185	,089	,166	,197	,247	,275	,121	,111	-,084	,280	,399	-,089	,127	,152	,096	-,044
Frecuencia con la que el alumnado no tiene relación con sus compañeros/as de clase fuera del centro educativo	,028	,067	,659	,056	-,007	-,021	,015	,095	-,232	-,139	-,041	-,042	-,029	,211	-,025	,113
Frecuencia con la que el alumnado no se siente querido por sus compañeros	,105	,070	,748	,116	,063	-,022	,196	-,047	-,090	-,049	,064	-,018	,154	,019	,039	-,050
Frecuencia con la que al alumnado le gustaría cambiar de compañeros	,178	,086	,632	,023	,059	,132	-,007	,013	,142	,173	-,051	,077	-,169	-,003	,088	-,029
Frecuencia con la que el alumnado siente que obtiene notas inferiores a las que merece	,037	,030	,028	,258	,079	,052	,151	,310	,140	,206	-,004	-,135	,201	,181	,284	,225
Frecuencia con la que el alumnado tiene dificultades para aprobar todas las asignaturas	,044	,273	,083	,769	-,020	,030	-,020	-,002	-,017	,011	-,033	,019	,069	-,030	-,061	-,032
Frecuencia con la que el alumnado siente que está perdiendo el tiempo estudiando	,115	,326	,172	,121	,444	,176	,097	,119	,084	,145	,151	,092	-,034	,043	,332	-,026
Frecuencia con la que el alumnado carece de ordenador propio para hacer los deberes en casa	,029	-,042	,087	,038	-,113	-,015	-,029	-,067	-,081	-,035	,077	,022	,006	,112	,047	,761
Frecuencia con la que el alumnado piensa que las cosas que estudia no valen para nada	,087	,194	,143	,107	,580	,243	,083	,136	-,066	,259	-,030	,088	,003	-,034	-,092	-,178
Frecuencia con la que al alumnado le cuesta adaptarse a las normas del centro	,284	,267	,122	,052	,091	,059	-,004	,352	,041	,301	,370	,043	,093	,180	,031	-,141

Frecuencia con la que el alumnado necesita que su padres o hermanos/as le expliquen las cosas	,077	,158	,030	,155	,157	-,084	-,138	-,124	,421	,211	-,060	,006	-,114	-,173	-,186	,424
Frecuencia con la que el alumnado no se siente integrado en el centro educativo	,069	,134	,640	,095	,095	,057	,117	,027	,043	-,011	-,019	-,007	,087	,110	-,062	,056
Frecuencia con la que el alumnado no se siente atraído por las actividades del centro educativo	,417	-,011	,093	,002	,382	-,205	,006	-,076	-,209	-,152	,021	-,100	,068	,228	,034	,124
Frecuencia con la que piensa que en otro centro educativo sería más feliz y con mejores resultados	,315	,183	,187	,001	-,044	-,076	,265	-,012	,104	,419	,222	-,017	,033	-,005	,061	-,069
Frecuencia con la que el alumnado no disfruta asistiendo a clase y aprendiendo	,084	,035	,071	,051	,649	,079	,125	,044	,021	-,083	,112	,029	,059	,054	-,013	-,081
Frecuencia con la que el alumnado piensa en abandonar los estudios	,017	,617	,122	,230	,186	,066	,105	,128	,053	-,107	,169	,022	-,035	,084	,166	-,030
Grado de acuerdo del alumnado con la idea de que al estudiar dejas de hacer cosas que son muy importantes para tu éxito futuro	,039	,202	,035	,120	,160	,122	-,058	-,123	,073	,039	,134	-,122	,657	,115	,043	-,141
Grado de acuerdo del alumnado con la idea de que estudiar no es fundamental para tener éxito en la vida	-,096	-,246	-,091	-,016	-,073	-,897	-,027	-,007	-,012	,039	,002	-,020	-,063	-,022	-,079	,011
Grado de acuerdo del alumnado con la idea de que para conseguir un buen trabajo no es fundamental tener muchos estudios	,088	,140	,078	,065	,221	,272	,009	,002	-,031	-,096	,035	,195	-,025	-,040	,583	,008
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Si pudiera encontrar o tener un trabajo remunerado dejaría de estudiar"	,117	,660	-,075	,116	,122	,168	-,014	,005	-,088	-,038	,116	-,007	,198	,058	-,216	-,070
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Hay cosas que solo puedes hacer cuando eres joven y al estudiar no puedes hacerlo "	,055	,186	-,090	,050	,330	,369	,038	,064	,253	-,125	,103	-,249	,210	,050	-,338	-,148
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Pienso que estudiar no te asegura el éxito profesional"	,096	,246	,091	,016	,073	,897	,027	,007	,012	-,039	-,002	,020	,063	,022	,079	-,011
Grado de acuerdo con la frase "En este momento necesito y quisiera encontrar un trabajo remunerado"	,076	,722	,019	,126	,070	,077	-,097	-,031	-,050	,026	-,058	,079	,214	-,026	,067	,072
Grado de acuerdo con la frase "Me gustaría dejar de estudiar para poder dedicarme a otra actividad"	,022	,753	,117	,094	,112	,187	,013	,035	,022	-,032	-,002	,012	-,016	,005	,107	-,069

Grado de acuerdo con la frase "Hablo con mis compañeros sobre la posibilidad de abandonar los estudios"	,068	,671	,075	,163	,061	,113	,165	,052	,118	,018	,034	,167	-,141	,168	,003	-,043
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Siento que mi familia necesita que yo me ponga a trabajar"	-,014	,555	,171	,080	-,033	,052	-,020	,157	,049	-,011	,009	,013	,310	-,014	-,010	,290
Grado de acuerdo con la frase "La mayoría de mis amigos no estudia en estos momentos"	,027	,292	,078	-,225	,207	-,054	,025	,331	,063	,065	-,049	,087	,075	,414	,160	,103
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Mi pareja no estudia en estos momentos"	,119	,085	,065	-,006	-,054	,044	-,036	-,071	,023	-,011	,002	,109	,000	,804	-,026	,044
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Si abandonara los estudios en estos momentos mis padres/tutores no se llevarían una gran decepción"	,065	,153	,099	-,142	,074	,015	-,130	,099	-,107	,034	,016	,732	-,059	,088	,065	-,025
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Mis padres no me aconsejan seguir estudiando"	-,013	,108	-,030	,053	-,007	,040	,153	-,041	,127	-,374	,133	,601	,063	,076	,088	,089
Grado de acuerdo del alumnado con la frase "Mis amigos no me aconsejan seguir estudiando"	,136	,238	,218	-,015	,094	,087	,013	,140	,003	-,590	,074	,155	-,016	-,011	,095	-,080
Grado de acuerdo con la frase "En este momento no me siento presionado para seguir estudiando"	-,202	-,316	-,096	,018	-,020	-,126	-,059	-,443	-,299	-,029	,140	,225	-,003	,056	-,023	,045
Grado de acuerdo con la frase "La situación de mi familia no me permitirá estudiar lo que quiero"	-,014	,189	,222	-,011	-,160	,032	,102	,236	,126	,007	-,097	,167	,622	-,153	-,031	,190

caso, estas variables independientes se han agregado formando factores que son los 16 citados con anterioridad.

La tabla 34.2 expresa los resultados del análisis logístico binario aplicado a la voluntad de continuar o abandonar el sistema educativo:

El resultado determina que los tres factores con mayor incidencia en la decisión de abandonar son el factor 2, 3 y 12 que se corresponden respectivamente con la atracción del trabajo, los problemas de convivencia y la presión parental.

El resultado es muy interesante puesto que hasta el momento la atracción del trabajo había aparecido siempre como factor relevante, pero la convivencia no contaba con un protagonismo especial en alguno de los análisis de este mismo informe. Es probable que los problemas de convivencia sean, al mismo tiempo, muy relevantes pero con un impacto impredecible en el abandono definitivo. Este se debe a que el fin de la ESO genera un cambio de contexto educativo en las siguientes ofertas formativas, y para algunos de los alumnos puede suponer un fin de las problemáticas de convivencia. En todo caso, es un factor que es necesario tomar en consideración muy seriamente para reducir el abandono.

La presión parental es un factor latente, muy asociado a otros fenómenos, pero que opera como condicionante importante en la toma de decisiones.

La conclusión de este análisis de regresión logística binaria es el equilibrio entre factores de expulsión y atracción, con una cierta ventaja de los factores de atracción hacia el contexto laboral y un protagonismo de los aspectos de convivencia como expulsores.

Conclusiones

La síntesis del estudio empírico no da lugar a demasiadas fórmulas mágicas. Es una tentación habitual esperar que un factor opere como determinante de los problemas para, de esta manera, poder realizar acciones de mejora concentradas y precisas. Lamentablemente, la realidad no se somete con facilidad a este tipo de explicaciones y habitualmente presenta problemas con multiplicidad de causas y manifestaciones.

Este es el caso del abandono, después del trabajo realizado tanto a nivel de indicadores como de encuesta, no parecen existir causas que dominen claramente sobre otras. La reducción del abandono exige intervenir en una gran variedad de dimensiones de la vida educativa y no educativa. No hay recetas simples.

Tabla 34.2 Tabla de variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^(a)	FAC2_1	,744	,183	16,562	1	,000	2,104
	Constante	-2,955	,249	140,616	1	,000	,052
Paso 2 ^(b)	FAC2_1	,767	,186	16,997	1	,000	2,153
	FAC3_1	,429	,174	6,101	1	,014	1,536
	Constante	-3,050	,265	132,314	1	,000	,047
Paso 3 ^(c)	FAC2_1	,756	,186	16,447	1	,000	2,129
	FAC3_1	,402	,174	5,325	1	,021	1,495
	FAC12_1	,378	,185	4,170	1	,041	1,460
	Constante	-3,102	,272	129,897	1	,000	,045

(a) Variable(s) introducida(s) en el paso 1: FAC2_1; (b) Variable(s) introducida(s) en el paso 2: FAC3_1;

(c) Variable(s) introducida(s) en el paso 3: FAC12_1.

La voluntad de abandonar es un fenómeno complejo de estudiar porque los alumnos incurren en frecuentes contradicciones. El volumen de alumnos que asegura que va a abandonar el curso que viene es muy bajo, si bien hay un volumen claramente mayor que abandonaría si hubiera trabajo o que en el fondo desea abandonar pero no se dan las condiciones necesarias para ello. Esta voluntad de abandonar es un predictor relativamente débil de la conducta, puesto que el número de alumnos que finalmente abandone será superior al de aquellos que en este momento expresan esta intención.

Las causas del abandono son múltiples, y generan relaciones complejas entre sí. En todo caso, parece que el fracaso escolar y las dificultades de rendimiento, asociado a inadecuación a la disciplina y las normas escolares es un factor relevante. Los resultados estadísticos permiten observar que se trata de un perfil de alumnos que además de fracasar cuestiona frecuentemente la utilidad y pertinencia de los contenidos educativos.

El otro gran factor potenciador de la voluntad de abandono es la atracción por el mercado laboral. El trabajo es la preocupación dominante de los alumnos, aunque toma manifestaciones muy centradas en el dinero. La atracción por otras actividades es muy puntual, de manera que no es frecuente que las actividades deportivas, de ocio o artísticas figuren como atractores para abandonar los estudios. Este es el factor que ha demostrado tener más incidencia en la voluntad de abandonar.

Como hecho importante, existe un colectivo de alumnos que se siente expulsado de la educación por problemas de convivencia, sin que exista un perfil de fracaso escolar. No está claro cuántos de estos alumnos abandonarán realmente los estudios, puesto que los procesos

de cambio de centro o la misma evolución del desarrollo psicológico y la sociabilidad adolescente pueden solucionar algunas de estas situaciones. En todo caso, es un tema a tratar de manera especial por parte de las administraciones competentes.

El análisis factorial demuestra que las dificultades y problemas señalados en las preguntas anteriores no se agrupan en un perfil homogéneo de alumnos. La conclusión inmediata a este análisis factorial es que las variables que operan como factores de expulsión escolar se distribuyen de manera desigual y requieren, por tanto, medidas diferenciadas. Por así decirlo, hay alumnos con predominio de factores de expulsión y alumnos con predominio de factores de atracción.

Otra de las conclusiones fundamentales, coincidente por otra parte con gran parte de los estudios previos, es que la decisión de abandonar está muy fuertemente condicionada por la mayor o menor disponibilidad de recursos económicos, culturales y de capital social de las familias. A mayor nivel cultural, económico, profesional y social del padre y la madre, menor voluntad de abandono.

Respecto a los perfiles que son especialmente relevantes para análisis posteriores, el estudio ha descubierto que el perfil de alumnos que quiere estudiar y trabajar presenta unas características muy interesantes en términos de satisfacción y creencias sobre la educación. En muchos casos se trata de un grupo con valores muy escolares pero con una fuerte atracción hacia el mundo del trabajo. Tomar este grupo como punto de partida puede ser de gran interés para conocer un colectivo cuyo volumen futuro debería crecer.

Otros aspectos relevantes son la persistencia de diferencias en el perfil social de los alumnos que deciden estudiar Bachillerato y la de aquellos que optan a Formación Profesional, si bien sus niveles de satisfacción no son radicalmente distintos, sus motivaciones y creencias son diferentes, con un componente más práctico e instrumental en el caso de aquellos que optan a la Formación Profesional.

Como última conclusión del estudio de encuesta, es pertinente volver a señalar que la tónica general de toda la encuesta es el alto nivel de relación que existe entre los objetivos planteados por los alumnos/as y el conjunto de variables propuestas para su análisis. De las cerca de cincuenta variables que se han considerado como predictores del abandono, la amplia mayoría correlaciona de manera directa con las decisiones de futuro. Parece obvio que para reducir el abandono es necesario actuar sobre una gran diversidad de variables.

Capítulo 35

Eligiendo el futuro

Las influencias familiares, escolares e individuales en la construcción de expectativas

Helena Troiano, Lidia Daza, Marina Elías, Sandra Fachelli, Mijail Figueroa, Maribel García, Rafael Merino, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Ona Valls

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la Universitat Autònoma de Barcelona
(helena.troiano@uab.cat)

Resumen

El objetivo de esta comunicación es el de presentar algunos resultados de la primera fase de una investigación sobre las trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de una muestra de 2000 estudiantes que cursaban 4º de ESO en 2013-14 —o que habían nacido en el año 1998— matriculados en 27 centros de la ciudad de Barcelona.¹ La investigación forma parte de un proyecto internacional de comparación entre ciudades sobre las prácticas educativas, las desigualdades educativas y las trayectorias de los jóvenes después de la escuela obligatoria.

En esta primera fase se cuenta con la información que los estudiantes de 4º de ESO suministran acerca de las opciones que piensan tomar al cabo de unos cuantos meses, para el curso siguiente. Es a partir de esta previsión condicionada que exploramos aquí las características de estas expectativas: con qué variables se relacionan y qué mecanismos parecen estar operando.

Así pues, la siguiente comunicación empieza con la explicación del modelo de análisis más amplio que se utiliza para llevar a cabo los análisis parciales presentados aquí. A continuación se muestran los resultados obtenidos en la construcción de nuestra variable dependiente — expectativa de itinerario educativo — y a partir de la relación que ésta muestra con tres variables independientes — el sexo, la ocupación de los progenitores y su nivel de estudios. Después se realiza una exploración sobre algunas variables intermedias que

1 Este texto se presentó como comunicación a la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, celebrada en Lisboa del 9 al 11 de julio del 2015. Ofrece un avance de resultados de la investigación financiada por el Plan Nacional I+D 2014-16 *Elecciones educativas e itinerarios formativos post-obligatorios de los jóvenes. Análisis comparativo internacional en un contexto de crisis económica* (referencia CSO2013-44540-P).

podrían apuntar a mecanismos de influencia sobre la construcción de tales expectativas. Y, en último lugar, se ofrecen las conclusiones y se sugieren algunas líneas que creemos útiles para la continuación de este trabajo.

Modelo de análisis

El modelo que se propone sigue la lógica de un análisis decisional. Ahora bien, los alumnos todavía no habían “ejecutado” su decisión en el momento de ser encuestados. Faltaban unos meses para que se acabara el curso y, por tanto, respondieron sobre la base de lo que tenían pensado que pasaría, conjugado con lo que les gustaría hacer. Es por ello que se han conceptualizado estas decisiones previstas como expectativas, en el sentido de deseo ajustado a la previsión de lo que es probable que suceda (Blanch, 2010); aunque para construir la variable que recoge la expectativa, se fuerza al estudiante a prever su respuesta ante las dos situaciones posibles: la obtención y la no obtención del graduado en ESO.

Aunque la pregunta de las intenciones en caso de obtener el graduado y también en el caso de no obtenerlo, juntamente con la pregunta de lo que creen más probable que ocurra respecto de su obtención, nos permitirá en un futuro profundizar sobre la distinción entre la construcción de preferencias y la elección — problema común a este tipo de modelos de elección racional (Martínez García, 2004) —, de momento construimos una única variable que queda a medio camino, la de la expectativa sobre el itinerario a seguir, nuestra variable dependiente.

El principio que sigue esta variable tal y como ha sido aquí construida es el de que se considera que el alumno tiene la expectativa de itinerario que exige graduado (bachillerato, CFGS o CFGM) cuando en caso de no obtenerlo se prevé repetir curso (o preparar las pruebas de acceso a CFGM); mientras que la tiene de itinerario que no lo requiere (FP Inicial o mercado laboral) cuando éste es el itinerario que espera seguir en caso de no obtener el título, haya elegido lo que sea en caso de obtenerlo. Así pues, la clasificación es restrictiva en el sentido de que exige la previsión de un comportamiento proactivo hacia la consecución del objetivo académico.

Consideramos, por otro lado, las variables que estudios previos muestran claramente que arrojan diferencias en esta elección prevista de itinerario (Corominas, 2003), las cuales se inscriben en dos grupos y son las que habitualmente se usan como variables independientes:

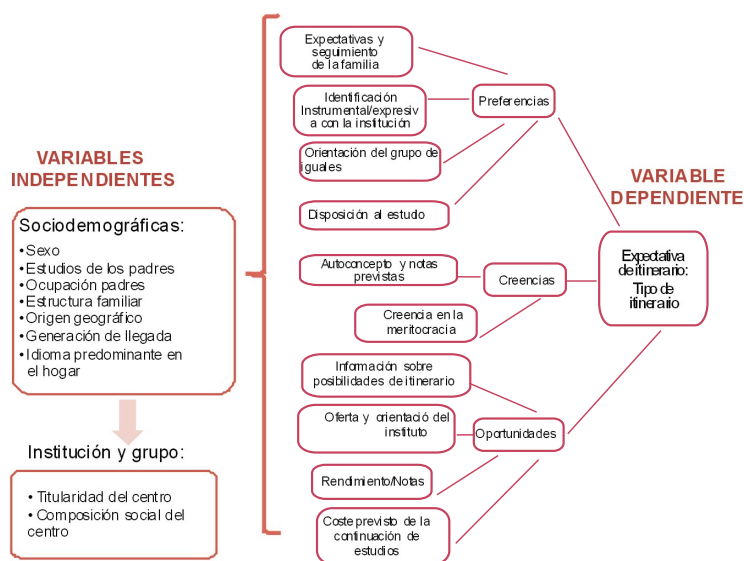


Figura 35.1 Expectativa del estudiante, en relación con las variables sociodemográficas e institucionales independientes

- variables de carácter sociodemográfico: estudios de los progenitores, ocupación de los progenitores, estructura familiar, sexo, origen geográfico, generación de llegada, idioma predominante en el hogar;
- variables referidas a la institución: titularidad y composición social del centro.

Sin embargo, el modelo incluye toda una serie de variables intermedias que se espera que apunten a los mecanismos que concretan estas influencias. Están organizadas alrededor de los elementos básicos que conforman el modelo de elección racional (DBO): preferencias (desires), creencias (beliefs) y oportunidades (opportunities). Así pues, la configuración de la expectativa del estudiante, en relación con las variables sociodemográficas e institucionales independientes señaladas, quedaría mediada por:

1. la constitución de sus preferencias a partir de, por un lado, las expectativas que la familia ha depositado en su hija o hijo² y las prácticas de seguimiento de sus estudios que lleva a cabo. Y por otro lado, el grado que el alumno muestra de identificación instrumental y expresiva con el centro, así como su disposición al estudio.³ El acompañamiento de las expectativas que, a su vez, muestra el grupo de iguales respecto de su propio futuro también es una variable tomada en cuenta;
2. el papel que juega su autoconcepto como estudiante y la concepción sobre cómo funciona el mundo y, por lo tanto, la utilidad en el mundo adulto de los estudios;
3. las constricciones (u oportunidades) reales con las que se enfrenta el estudiante en el momento de decidir sobre su futuro: las notas/rendimiento obtenido, la información sobre posibles itinerarios futuros, la orientación que mantiene el centro en el que estudia, y los costes que prevé que acarrearían los estudios post-obligatorios.

Resultados

La influencia del origen social y el sexo sobre las expectativas de itinerario

En este apartado analizamos la incidencia de algunas de las variables independientes contempladas — en particular el nivel educativo máximo familiar, el nivel de ocupación más alta del hogar y el sexo del alumno/a — sobre la variable dependiente expectativa de itinerario.

La distribución de nuestra muestra en función de las expectativas de itinerario que señalan los alumnos, se refleja en el total de la tabla: se dirigen hacia Bachillerato y luego Universidad más de la mitad, y a

-
- 2 Desde que Breen y Goldthorpe (Breen & Goldthorpe, 1997) concretaran el papel de las aspiraciones sociales en la configuración de preferencias individuales como vinculadas al deseo de igualar o superar la posición social de los progenitores, se ha ido trabajando en el supuesto del mecanismo de aversión relativa al riesgo. Según este supuesto, las aspiraciones serán especialmente acusadas cuando se trate de evitar la pérdida de posición social, así que el riesgo de pérdida pasa por encima de la posibilidad de movilidad social ascendente (Breen, 2001; Goldthorpe, 2010; Hillmert & Jacob, 2003; Holm & Jaeger, 2008).
 - 3 Tal y como hace Gambetta (Gambetta, 1987) se incluye en el modelo sobre la toma de decisión del itinerario futuro la disposición personal al estudio, lo cual abre la puerta a elementos de configuración de preferencias de carácter personal y cultural (por ejemplo la valoración del ocio de carácter intelectual), de posible origen social, cultural o incluso innato.

Tabla 35.1 La influencia del sexo sobre las expectativas de futuro

Expectativas de futuro	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Bachillerato hacia Universidad	485 49,1%	531 58,4%	1016 53,5%
Bachillerato hacia CFGS	63 6,4%	51 5,6%	114 6,0%
CFGM / pruebas entrada a CFGM	251 25,4%	203 22,3%	454 23,9%
FP Inicial	60 6,1%	54 5,9%	114 6,0%
Indecisos	76 7,7%	54 5,9%	130 6,8%
Mercado Laboral	53 5,4%	17 1,9%	70 3,7%
Total	988 100,0%	910 100,0%	1898 100,0%

* $p \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado.

** Subrayado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados ± 1.96 .

mucha distancia se sitúa la opción de Grado Medio (o las pruebas correspondientes en caso de no obtener el graduado) con casi un 24%. La siguiente opción ya son los indecisos que, a tres meses vista de terminar la ESO, representan casi un 7%. La misma proporción de alumnos, un 6%, se dirigen a la FP Inicial o a Bachillerato para cursar después CFGS. Por último, sólo un 3,7% se dirige hacia el Mercado Laboral.

Sin sorpresas, observamos la mayor tendencia de las chicas hacia la vía académica, opción muy dominante entre ellas, y la mayor tendencia relativa de los chicos hacia el mercado laboral. El resto de itinerarios no arrojan diferencias significativas por sexo.

Si atendemos a la distribución de la expectativa de itinerario en función del estatus ocupacional familiar, observamos una gradación desde el itinerario en la vertiente más académica hasta el mercado laboral. En un extremo destaca el intenso predominio en las familias de empresarios y profesionales por el itinerario académico (más de dos terceras partes). En el área más central que implica un itinerario de estudios de formación profesional se concentran en mayor medida los alumnos de familias de clase intermedia y de trabajadores manuales. Mientras que la indecisión y la previsión de abandonar los estudios

Tabla 35.2 Clasificación a EGP3 familiar

Expectativas de futuro			I+II Empresarios y profesionales	III+IV Pequeños propietarios y trab.no manuales	V+VI+VII Trab. manuales	Total
Bachillerato Universidad	hacia	Recuento	646	268	87	1001
		%EGP3 familiar	68,3%	45,1%	29,0%	54,4%
Bachillerato CFGS	hacia	Recuento	50	41	22	113
		%EGP3 familiar	5,3%	6,9%	7,3%	6,1%
CFGM/ entrada a CF	pruebas GM	Recuento	148	170	115	433
		%EGP3 familiar	15,6%	28,6%	38,3%	23,5%
FP Inicial		Recuento	32	54	22	108
		%EGP3 familiar	3,4%	9,1%	7,3%	5,9%
Indecisos		Recuento	54	37	33	124
		%EGP3 familiar	5,7%	6,2%	11,0%	6,7%
Mercado Laboral		Recuento	16	24	21	61
		%EGP3 familiar	1,7%	4,0%	7,0%	3,3%
Total		Recuento	946	594	300	1840
% EGP3 familiar			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

* $p \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado.

** Subrayado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados + 1.96.

y salir al mercado laboral es mayor patrimonio relativo de los alumnos con familias trabajadoras manuales.

En una prueba complementaria en la que considerábamos separadas la categoría de familias con uno de los progenitores de la clase I+II EGP y el otro de la clase V+VI+VII (un total de 76 familias con respuesta válida a la variable expectativa de itinerario) arroja un resultado interesante un 13,2% se inclinaría por el itinerario Bachillerato+CFGS, frente al 6,1% que hemos observado como tendencia de toda la muestra.

El escalonamiento que observamos para la variable ocupación familiar aparece con aún mayor claridad si tomamos como variable independiente el nivel de estudios de la familia de origen.

Observamos que el efecto del nivel de estudios máximos en el hogar sobre las expectativas del hijo o hija muestra una pauta todavía más clara. Así, mientras que en las familias con progenitores universitarios se mantiene la acusada tendencia hacia el itinerario más académico, entre los hijos de familias con el máximo de estudios postobligatorios no universitarios aumenta la propensión hacia la universidad y también

Tabla 35.3 Nivel educativo familiar. Más alto

Expectativas de futuro			Universitarios	Postobligatorios (BUP, CFGM, CFGs...)	Sin estudios obligatorios	Total
Bachillerato Universidad	hacia	Recuento	592	317	101	1010
		% nivel educativo familiar	68,3%	49,6%	27,2%	53,8%
Bachillerato	hacia CFGs	Recuento	40	49	24	113
		% nivel educativo familiar	4,6%	7,7%	6,5%	6,0%
CFGM	pruebas	Recuento	140	173	135	448
		% nivel educativo familiar	16,1%	27,1%	36,3%	23,9%
FP Inicial		Recuento	28	44	40	112
		% nivel educativo familiar	3,2%	6,9%	10,8%	6,0%
Indecisos		Recuento	50	47	31	128
		% nivel educativo familiar	5,8%	7,4%	8,3%	6,8%
Mercado Laboral		Recuento	17	9	41	67
		% nivel educativo familiar	2,0%	1,4%	11,0%	3,6%
Total		Recuento	867	639	372	1878
% nivel educativo familiar			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

* $p \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado.

** Subrayado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados + 1.96.

hacia Bachillerato + CFGS (hasta convertir esta diferencia relativa en significativa). Y es en las familias hasta estudios obligatorios que se marca con mayor claridad la tendencia a esperar cursar estudios de formación profesional, media o inicial, o a abandonar el sistema.

Encontramos diferencias de expectativas entre chicas y chicos dentro de esta distribución. Como se podría intuir, la propensión hacia el mercado laboral de los chicos en familias hasta estudios obligatorios (15%) más que dobla a la de las chicas (6.6%). Aunque lo mismo ocurre en las familias con estudios universitarios para la opción mercado laboral (chicos 3,3% y chicas 0,5%) y en indecisión (chicos 7,7%, chicas 3,5%). De hecho, si se examinan las expectativas de itinerario hacia la universidad (mostrado en el figura 35.2) se manifiestan permanentemente estas distancias a lo largo de las categorías de estudios de los padres.

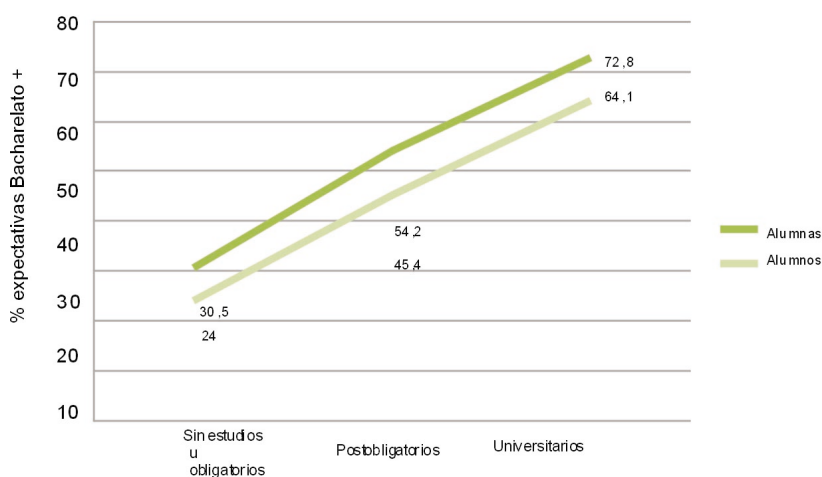


Figura 35.2 % de expectativa Bachillerato + universidad, según nivel de estudios familiar y sexo

La mediación del seguimiento de los padres y del rendimiento en las expectativas de itinerario

Tal y como se anunciaba al inicio de esta comunicación, se ofrecen en esta última parte los análisis que surgen a partir de la introducción de algunas variables que, según el modelo conceptual utilizado, deberían mediar y, así, apuntar a los mecanismos que inciden en la construcción de la elección de itinerario (de expectativas, en nuestro caso).

En primer lugar, se aborda la cuestión del seguimiento que los progenitores realizan sobre los estudios de sus hijos e hijas. Para ello, se ha seleccionado la variable asistencia a reuniones de la escuela y los resultados se resumen a continuación.

Como cabría esperar, a mayor nivel de estudios familiar mayor asistencia a reuniones, de forma que, los que no asisten o lo hacen muy poco, representan un 32% de las familias sin estudios u obligatorios, un 16,4% de con estudios obligatorios y un 13,3% de universitarios.

En el figura 35.3 se observa que la distancia entre los que asisten o no a reuniones en la elección del itinerario académico dentro de los que pertenecen a familias con menos estudios, es menor que dentro de los que tienen estudios universitarios. Este resultado es contrario al obtenido por en

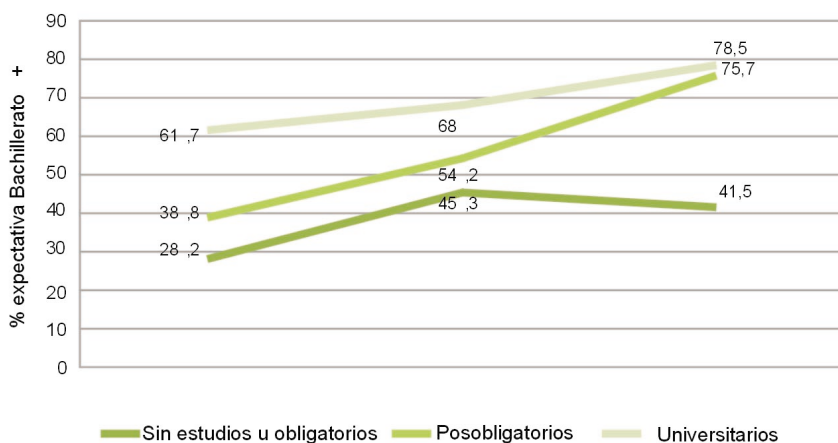


Figura 35.3 % de expectativa Bachillerato + universidad, según nivel de estudios familiar y según asistencia a reuniones de la escuela

CIIMU a partir del panel de familias 2006 (Marí-Klose, Gómez-Granell, Brullet, & Escapa, 2007) donde el seguimiento de los padres sobre los estudios de sus hijos adolescentes provocaba mejoras mucho más sustanciales en las notas de los alumnos con familias con ingresos bajos, que entre las de los hijos de familias con ingresos altos, las cuales se mantenían bastante estables. Bien es cierto que las notas es un indicador que recoge en mucha mayor medida los efectos primarios, mientras que las expectativas de itinerario ya se decanta conceptualmente mucho más hacia los efectos secundarios. También el indicador social de la familia en su caso eran los ingresos mientras que aquí se usa el nivel de estudios y, la última diferencia sobre indicadores, el indicador sobre seguimiento del CIIMU era un índice construido sobre un conjunto de variables aglutinadas en un solo factor.

En nuestra muestra, las expectativas de itinerario de los que sus padres no asisten a reuniones se desplazan hacia otras posibilidades, pero diferenciadas según el nivel de estudios de los progenitores. Así como entre los que no tienen estudios o tienen los obligatorios muestran una mayor tendencia hacia el mercado laboral (no asisten: 16%, sí asisten: 7,4%), entre los que tienen estudios postobligatorios se observa un incremento sustancial hacia la FP Inicial (no asisten: 13,5%, sí

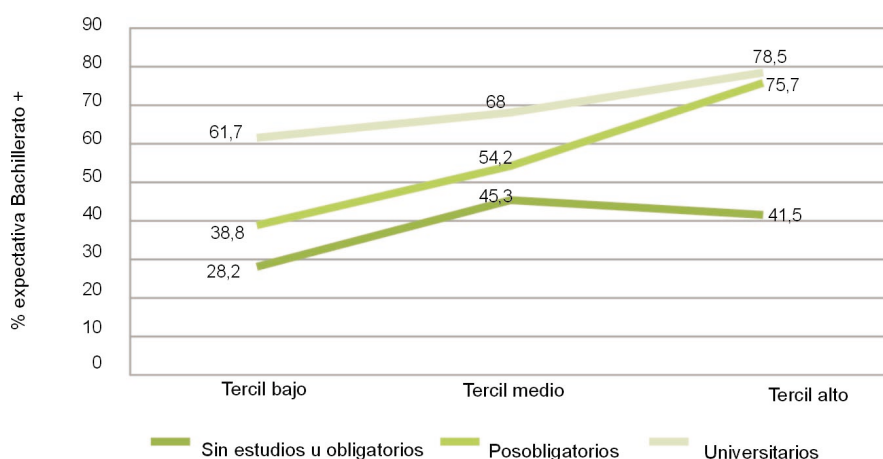


Figura 35.4 % de expectativa Bachillerato + universidad, según nota en Competencias Básicas y según nivel de estudios familiar

asisten: 5,7%), y entre los universitarios tal diferencia repercute en mayor tendencia hacia los CFGM (no asisten: 23,7%, sí asisten: 15,2%) y por la indecisión (no asisten: 11,4%, sí asisten: 4,7%).

En segundo lugar, se selecciona una variable de rendimiento relacionada con el aprendizaje: las notas obtenidas en la prueba externa de lengua y matemáticas de Competencias Básicas realizada por la Generalitat de Catalunya; se clasifica el alumnado en terciles según la nota obtenida en ambas pruebas.

El nivel bajo de competencia parece afectar considerablemente la decisión de optar por un itinerario académico a los hijos de familias con menos estudios y con los postobligatorios. En cambio, cuando los padres son universitarios, la proporción de estudiantes que aún espera seguir el itinerario hacia la universidad es próxima a los dos tercios. Este resultado nos remite al mecanismo identificado como efecto compensación (unos padres con recursos pueden compensar la falta de rendimiento de los hijos) o, tal y como lo refieren Bernardi y Cebolla (Bernardi & Cebolla, 2014), como efecto Bush.

De nuevo los estudiantes de los dos primeros grupos, es decir, los que tienen familias con menos estudios y los que los tienen postobligatorios, se comportan de forma parecida, ambos son sensibles al mejor

rendimiento obtenido incrementando rápidamente la proporción de alumnado que muestra expectativas de itinerario académico cuando se sitúa en el tercil medio de competencias. En cambio, los hijos de universitarios, partiendo de una situación mucho más elevada, incrementan en menor medida su porcentaje.

Es en el nivel más alto de competencias que se distancian en la forma de comportarse los hijos de familias sin estudios o con estudios obligatorios, de los que tienen estudios postobligatorios. Estos últimos incrementan en gran medida los efectivos con expectativas de itinerario universitario, alcanzando una proporción de tres cuartas partes, casi igual a la de hijos de universitarios. Los estudiantes de familias con estudios bajos y buen rendimiento, sorprendentemente, optan en menor proporción por el itinerario académico que los que sacan rendimiento medio, aunque considerablemente por encima de los que sacan peor rendimiento. Este resultado podría ser asimilado al mecanismo de efecto falta de información, por el cual los estudiantes que no disponen del conocimiento de personas próximas a los estudios universitarios y que puedan informarlas sobre su nivel de exigencia, sobrevaloran los requerimientos académicos con que van a encontrarse en la continuación de estudios por vías académicas. No obstante, cabe tener en cuenta, en primer lugar, que los efectivos que cumplen estos dos requisitos son pocos (41 individuos) y, en segundo lugar, que estos estudiantes que pertenecen a familias con pocos estudios y obtienen un rendimiento alto optan en proporciones muy similares entre el itinerario bachillerato+universidad (41,5%) y el itinerario CFGM (39%); eso sí, también son el colectivo que muestra un porcentaje mayor de indecisión (9,8%), bastante superior al del conjunto de estudiantes con rendimiento alto (3,8%) y más alto que el de cualquier otro grupo combinado de nivel de estudios familiar y rendimiento en competencias básicas.

Conclusiones y continuación

En esta comunicación se ha presentado un modelo que sigue la lógica del análisis de los modelos decisionales. Se ha tomado como variable dependiente, a modo de resultado de la decisión, las expectativas de itinerario que indicaban una muestra de estudiantes de 4º de ESO, o nacidos el 1998. Todas las variables independientes han mostrado, por separado, una incidencia clara sobre las expectativas mostradas, de

acorde a las pautas muy conocidas en la sociología de la educación sobre la relación entre desigualdades sociales y desigualdades educativas. Y cuando se han realizado análisis trivariados no se han observado interacciones, pero sí influencias simultáneas sobre la variable dependiente, expectativas de itinerario. Algunas de estas influencias apuntan hacia una interpretación determinada de los mecanismos que puedan estar operando, aunque otras hacen pensar en relaciones de mayor complejidad. En esta comunicación hemos analizado dos variables intermedias que pueden ilustrar algunos de estos mecanismos. En primer lugar, el seguimiento de la familia, traducido en la asistencia a reuniones en el instituto. Hemos visto que el efecto mayor se da en las familias no mayor nivel educativo, que por otro lado son las que asisten con mayor frecuencia. En cambio, en las familias con menor nivel educativo, el efecto de asistir a las reuniones es mucho menos. Este resultado contrasta con las enormes expectativas que se generan respecto a la participación de las familias como instrumento de mejora de resultados escolares, aunque en nuestro caso el indicador utilizado de participación es muy simple, y en el futuro desarrollaremos indicadores más complejos.

En segundo lugar, hemos analizado la relación entre el rendimiento, la expectativa de itinerario formativo y el nivel educativo de los padres. Aquí hemos identificado dos mecanismos, el llamado efecto compensación o Bush, en el que los padres universitarios con hijos de bajo rendimiento movilizan recursos para que la expectativa de acceso a la enseñanza superior se mantenga alta. Y el efecto contrario, de falta de información, estudiantes de alto rendimiento con padres sin estudios tienen unas expectativas de llegar a la universidad muy por debajo de sus pares del mismo nivel de rendimiento pero con padres universitarios. También puede haber un mecanismo de autopercepción lejana del mundo académico universitario. En este campo se abren posibilidades para la mejora de la equidad educativa, supliendo esta falta de información o articulando procesos de orientación que modifiquen esta autopercepción. También es verdad que una orientación fuerte de estudiantes de alto nivel de rendimiento hacia la formación profesional mejoraría la imagen de que sólo van a la FP los alumnos que no pueden ir al bachillerato.

El trabajo futuro vemos que debería ir encaminado a verificar la correcta ordenación del modelo propuesto. Por un lado, esto requiere un mayor refinamiento de la variable dependiente. Sería necesario

aclarar la distinción entre preferencias, expectativas y elección, y los datos de que disponemos deberían permitirlo, ya que especifican: si creen que obtendrán el graduado, qué harían en caso de que sí lo obtuvieran, qué harían en caso de que no lo obtuvieran, y en la última fase del trabajo de campo longitudinal se recogerá qué han hecho finalmente. También deberían permitir valorar la capacidad predictiva de su propia expectativa, gracias al mismo trabajo longitudinal; y ello puede conllevar sorpresas respecto a los grupos que sobrevaloran o subvaloran sus propias capacidades y opciones (Sullivan, 2006).

Y por otro lado, queda por delante el trabajo arduo de examinar todo el conjunto de variables intermedias, las relaciones que presentan entre ellas y con la dependiente, y valorar su pertinencia, peso y agrupación.

Referencias bibliográficas

- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014), "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas / Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 3-22. doi:10.5477/cis/reis.146.3
- Blanch, S. (2010), "Expectatives parentals i pràctiques socioeducatives familiars", *Influència Mútua*, 381.
- Breen, R. (2001), "A rational choice model of educational inequality", *Estudios/Working Papers (Centro de Estudios ...)*, (October), Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3703402&orden=307450&info=link>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997), "Explaining educational differentials towards a formal rational action theory", *Rationality and Society*, 9(3), pp. 275-305.
- Corominas, E. (2003), "L'opció acadèmica o laboral en acabar 4t d'ESO: Expectatives i realitat. Factors que influeixen en la opció triada", *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, pp. 277-311.
- Gambetta, D. (1987), *Were they Pushed or did they Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2010), "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, 61(1), pp. 311-335.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003), "Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University?" *European Sociological Review*, 19(3), pp. 319-334+i, doi:10.1093/esr/19.3.319
- Holm, A., & Jaeger, M. M. (2008), "Does relative risk aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach", *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), pp. 199-219.

- Mari-Klose, P., Gómez-Granel, C., Brullet, C., & Escapa, S. (2007), *La Reorganització dels Temps de la Vida Quotidiana a les Llars Catalanes Amb Fills i Filles Adolescents*, Barcelona. Retrieved from <http://w110.bcn.cat/fitxers/observatorisocial/barcelonasocietat15023655.328.pdf>
- Martínez García, J. S. (2004), "Distintas aproximaciones a la elección racional", *Revista Internacional de Sociología*, 62(37), pp. 139-173. doi:10.3989/ris.2004.i37.239
- Sullivan, A. (2006), "Students as Rational Decision-Makers: The Question of Beliefs and Attitudes", pp. 1-23. doi:10.1080/14748460601043965.

Capítulo 36

Insucesso e abandono escolar precoce

Algumas perspetivas para a prevenção

Cristina Gomes da Silva

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (cristina.gomes.silva@ese.ips.pt)

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (jorge.pinto@ese.ips.pt)

Resumo

Numa sociedade em que a “forma escolar” se impõe em quase todas as dimensões da vida dos indivíduos, quem não estiver à altura de se apropriar dela e de bem manuseá-la acaba por viver um sentimento de exclusão que dificilmente será apagado. A este sentimento acresce um outro de frustração relativamente ao facto de ser claro para os estudantes e para as respetivas famílias que tal facto terá como efeito, a prazo, o desenvolvimento de situações de difícil integração social.

O prolongamento da escolaridade obrigatória, bem como a obrigatoriedade de frequentar a escola foram/são medidas imprescindíveis para garantir a democratização do acesso mas a realidade impede-nos de assumir tranquilamente que por ser obrigatório está conseguido. Não está! Os números relativos ao abandono escolar precoce, por exemplo, dizem-nos que ainda há muito para fazer. Sabemos que constitui a etapa final de um processo de insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis. Por um lado, do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão”, abandonando, porque não se é capaz. Por outro lado, partindo do princípio de que a relação pedagógica é necessariamente interativa podemos perguntar até que ponto a escola não os abandonou primeiro.

Propomo-nos apresentar aqui alguns resultados do Projeto Erasmus+, Too Young to Fail, um projeto de investigação-ação a decorrer e realizado por cinco parceiros (Itália, Reino Unido, Holanda, Espanha e Portugal), sobre práticas educativas que previnam situações de abandono escolar precoce.

Abstract

In a society where the “school form” is required in almost all dimensions of an individual’s life, those who are not in a position to own and handle it end up with a feeling of exclusion that will hardly be erased. Frustration adds to this feeling due to the fact that it is clear to the students, and respective families, that over time this will lead to situations where social integration will be difficult. The extension of compulsory education, as well as mandatory school attendance were / are essential steps to building a democratic school but reality prevents us from assuming that being obligatory means it has been achieved. It hasn’t! The statistics for early school leaving, for example, tell us that there is still a long way to go. We know that dropping out of school is the final step in a process of repeated failures that are considered irreparable and unrecoverable from. On the one hand, from the students’ point of view, before being physical, visible and statistically measurable, school abandonment is psychological and a sign of non-appropriation of school codes. It is a sign of resistance, after all, as only a long time after the first signs of difficulty are noticed does the almost “confession” come, that students are abandoning school, because they don’t think they are able to finish it. On the other hand, assuming that the pedagogical relationship is necessarily interactive we can ask to what point didn’t the school give up on them first.

We propose to present here some results of the Project Too Young to Fail, a project of research-action taking place and held for five partners (Italy, UK, Netherlands, Spain and Portugal), on educational practices that prevent early school drop-out situations .

Palavras-chave: escolarização, prevenção do abandono escolar, inclusão escolar e social.

Keywords: schooling, early dropout prevention, school and social inclusion.

Introdução

Não há muito tempo que o insucesso e o abandono escolar eram vistos como uma certa inevitabilidade dependentes, sobretudo, da incapacidade das crianças para aprender, do desinteresse dos jovens ou da (não) vontade das famílias em manter os seus filhos na escola, ou seja, como fenómenos que não dependiam muito da organização escolar, dos métodos pedagógicos, da qualificação dos professores ou das políticas nacionais e locais levadas ao terreno pela gestão das escolas.

A abordagem meso na tentativa de perceber a relação entre as políticas de escola e os abandonos tem procurado evidenciar a necessidade de construir uma escola mais inclusiva e, portanto, que tenha como

missão prevenir o abandono escolar garantindo a conclusão da escolaridade básica, tendencialmente, universal. Os responsáveis pela gestão das escolas têm vindo progressivamente a assumir este problema. Nesta perspetiva começou a ser dada uma maior visibilidade às medidas adotadas, com reflexo ao nível dos projetos que, em sede escolar, têm sido assegurados pelos órgãos de gestão no sentido de prevenir ou evitar o abandono.

Mas evitar este problema passa não só pela política global de escola como, sobretudo, pela forma como esta se organiza pedagogicamente de modo a garantir condições para um percurso escolar dos alunos de forma sustentada. O objetivo é evitar que estes se desliguem da escola e das aprendizagens de forma precoce.

Se não temos dúvidas sobre o palco principal onde começa o abandono — a sala de aula — também sabemos que uma escola organizada para o sucesso e gerida com o objetivo de incluir todos os alunos se socorre de todos os dispositivos disponíveis — desde os gabinetes de apoio ao aluno, mas cujos efeitos muitas vezes não chegam à sala de aula, à responsabilização e maior consciencialização dos responsáveis pela gestão da escola de modo a intervirem onde o “desligar” acontece, passando pelo destaque da importância das equipas pedagógicas que desenvolvem projetos de trabalho articulados e com sentido para os alunos, suprimindo dificuldades que, muitas vezes, um professor isolado tem mais dificuldade em ultrapassar.

Lançadas que estão as questões começaremos por apresentar/discutir a problemática em causa passando de seguida à apresentação o Projeto Too Young to Fail e das atividades que pretendem constituir uma resposta aos problemas apresentados.

A escola em crise. Mas que crise?

É provavelmente um lugar-comum falar de crise da escola, sobretudo da escola básica enquanto espaço educativo capaz de proporcionar a uma mesma geração de jovens um patamar comum de conhecimentos que lhes permitam enfrentar o futuro com sucesso. Mas o certo é que à medida que se passa do 1º ciclo para o 3º ciclo do ensino básico as dificuldades escolares agravam-se quer ao nível das disciplinas curriculares, quer ao nível dos comportamentos. Apesar da preocupação, empenho e esforço que os professores põem no seu trabalho e na tentativa de inverter estas situações, a realidade mostra-nos que há ou

parece haver uma certa cristalização nas rotinas organizacionais na organização pedagógica e sobretudo no funcionamento ao nível da sala de aula. Vejamos apenas alguns aspetos. Do ponto de vista da equidade a escola tornou-se hoje profundamente desigual para os jovens em especial para os que não acompanham o que é definido como sucesso. Portugal ocupa atualmente o terceiro lugar dos países em que mais se reprova nos ensino básico (1º ao 9º ano) com uma taxa de 34,3%. Este valor só é superado pelo Luxemburgo e Bélgica que apresentam taxas de retenção na ordem dos 34,5% e 36,1% respetivamente. No extremo oposto está a Noruega, a Islândia e o Reino Unido com taxas de 0,0%; 1,2% e 2,7% respetivamente (Pisa 2012; OCDE). O atual modo de funcionamento assente numa rigidez curricular, num tipo de trabalho proposto aos alunos pouco atrativo e repetitivo, sem acompanhamento eficiente e muito pouco diferenciado e ainda um forte sistema de exames quer internos aos agrupamentos de escola (trimestralmente em todos os anos de escolaridade) quer nacionais (4º; 6º e 9º anos) criam uma mistura pouco recomendável para o sucesso educativo e para a sua equidade. Muito pelo contrário criam condições favoráveis a um desinvestimento no trabalho e na aprendizagem e quando a tudo isto se acrescenta uma prática de avaliações sobre avaliações cujo único objetivo é o controlo quantitativo e a constatação das aprendizagens, mas não do suporte e apoio para garantir a sua qualidade, tudo isto se agrava e o insucesso passa a ser uma quase banalidade, ou mesmo uma fatalidade para os que não conseguem, bem como o consequente abandono escolar precoce. Quando depois estes factos são explicados pela “teoria” da constatação, onde as coisas são assim, porque os alunos não estudam, não trabalham o suficiente ou são desmotivados é difícil sair deste círculo vicioso e a crise da escola passa a ser sobretudo uma crise de integração escolar e social.

A crise de integração escolar e social

Discutir a crise da escola enquanto crise de integração social implica discutir ou (re)discutir uma das suas funções principais: integrar socialmente os indivíduos permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias a uma existência plena enquanto cidadãos e profissionais. Esta discussão é indissociável da análise das consequências da democratização do acesso à escola. A chegada à escola de novas classes sociais traz para o palco educativo um maior número de problemas

relativos ao papel da escola na promoção da integração social e é nas zonas urbanas, onde a organização da vida social e familiar é mais complexa e mais difícil, que estes problemas se vão sentir com maior acuidade. As relações entre centros e periferias e os respetivos processos de segregação espacial produzem efeitos de desintegração/desinserção social, profissional e cultural nas famílias aí residentes. Esta relação da escola com o meio assume particular importância nas zonas ditas sensíveis onde o risco de exclusão social é superior e onde a dimensão da tarefa de integração não pode encontrar resposta unicamente do lado da escola, exigindo portanto, parcerias externas.

A insegurança e a violência frequentes nestas zonas são associadas a um défice de autoridade e de capacidade das instituições, com especial destaque para a família e para a escola, para as forças de segurança e para a justiça, estas criticadas por não cumprirem a sua missão de reprimir os desvios, deixando instalar climas de violência e falta de respeito pelas regras de civismo.

De acordo com outros pontos de vista estaremos face a uma incapacidade de integração das sociedades designadamente ao nível da organização urbana e da habitação, dando origem a guetos, responsáveis por ambientes de insegurança, fenómenos de xenofobia e violência. Grande parte das escolas das periferias urbanas carenciadas assumem as características do bairro que, por sua vez, vão influenciar o seu funcionamento e marcar a sua imagem exterior. Em *L'école de la périphérie*, um trabalho sobre as escolas das periferias urbanas francesas, Agnès van Zanten (2001) aborda esta problemática. Segundo a autora verifica-se como que um processo de "colagem" das características do bairro à imagem da escola e em grande parte dos casos entra-se num ciclo do qual dificilmente a escola se liberta. No fundo, as difíceis condições de vida das populações entram na escola pela mão dos alunos. Como afirma a mesma autora:

a desqualificação social não é um estado mas um processo. Na origem deste processo em matéria de habitat encontramos frequentemente a concentração cada vez mais forte de pessoas em situação precária, "cativas" do seu local de residência e apoiadas pelos diferentes serviços de acção social. Esta concentração favorece a formação de estereótipos e receios em matéria de segurança e de agitação social externas, nomeadamente quando as cidades agrupam uma forte proporção de populações de origem imigrada. (van Zanten, 2001: 67)

Por seu lado, a escola evidencia um défice de uma educação que promova o conhecimento e a valorização da diversidade. As diferenças linguísticas e a dificuldade de entendimento dos códigos, regras e valores acentuam ainda mais as dificuldades de inserção de uma população que mantém com a instituição escolar uma relação precária, distante, resistente e, por vezes, mesmo conflituosa. Por seu lado a escola deixou de desempenhar o seu papel de integração social porque não consegue resolver os problemas internos de integração escolar, obrigando a que as novas respostas pedagógicas e organizativas devam ser equacionadas tendo em conta estes contextos.

Perante o cenário de crise vamos então encontrar os que não reconhecem, pelo menos no discurso, as dificuldades resultantes da nova composição e funcionamento das instituições educativas e que, embora tendo a noção do aumento de frequência do ensino a todos os níveis, não reconhecem as transformações trazidas pela escola de massas, advogando modos de funcionamento e de avaliação da escola do passado que conheceram como alunos e defendendo uma escola de elite.

Do outro lado, temos as práticas daqueles que trabalham na escola de massas (responsáveis e professores) que não têm em geral hábitos de avaliação da escola, de prestação de contas de apresentação de resultados escolares. Que dificilmente possuem estratégias que permitam estabelecer percursos, dar conta dos progressos realizados pelos alunos e dos esforços ainda necessários para que na escola se aprenda mais, haja uma melhor integração e responsabilização pelos percursos escolares e vocacionais dos alunos.

A democratização do acesso à educação estar longe de significar a verdadeira promoção de uma integração plena de todos os indivíduos na escola e na sociedade. O insucesso escolar e o abandono escolar precoce são dois dos indicadores do mau funcionamento da escola republicana e democrática que, sendo para todos em teoria, não conseguiu afirmar, de modo positivo, a sua universalidade. A democratização do acesso não teve como consequência lógica a democratização do sucesso.

Da escola igualitária à escola equitativa

A democratização do acesso ao ensino e o alargamento dos anos de escolaridade obrigatória tinham, entre outros, um objetivo fundamental: **fornecer a todos os indivíduos um mínimo de “cultura comum”, um denominador cultural comum.**

Esse denominador comum, mesmo se legítimo do ponto de vista dos conteúdos e ideais (o que pode ser questionável), viu-se comprometido pelo desenvolvimento de processos de aprendizagem (estratégias e métodos pedagógicos, estratégias e métodos de avaliação) indutores de uma massificação que não teve em conta a diversidade económica, social e cultural recém-entrada na escola pela mão dos seus novos utentes, cujo afastamento anterior estava legitimado pela ordem social vigente em que reinava a desigualdade social.

Estamos assim perante a questão da homogeneização de conteúdos/conhecimentos a fornecer pela escola. Mas, falar de educação para todos — democratização de acesso e de sucesso — implica falar de instrumentos para a construir — diferenciação pedagógica. E esta poderia ser a via facilitadora e de construção de uma verdadeira escola para todos se a encarássemos como processo/instrumento de construção da igualdade de oportunidades. No entanto, a diferenciação pedagógica só agora começa a dar frutos embora continue a ser para alguns uma abordagem questionável, sendo responsabilizada com frequência por contribuir para baixar o nível educativo e diminuir a exigência e o rigor que são colocados aos alunos. Uma outra crítica baseia-se no receio de que seja colocada em causa a aquisição de uma cultura comum, objetivo essencial da escolaridade obrigatória.

Do nosso ponto de vista, a questão reside no facto de se pensar que por se tratar de uma cultura comum, há só um modo de aquisição e que só esse é legítimo.

Alguns efeitos negativos do igualitarismo

A massificação decorrente da democratização sustentou a assunção de que só com métodos iguais se promoveria a igualdade para todos. Ora, o que sabemos é que esse foi o grande problema, não a escola para todos, mas a escola igual para todos. Insucesso escolar e abandono escolar são dois dos principais efeitos da massificação, assumidos aqui como efeitos negativos da “tentação igualitária”.

Numa sociedade em que a “forma escolar” se impõe em quase todas as dimensões da vida dos indivíduos, quem não estiver à altura de se apropriar dela e de bem manuseá-la acaba por viver um sentimento de exclusão que dificilmente será apagado. A este sentimento acresce um outro de frustração relativamente ao facto de ser claro para os estudantes e para as respetivas famílias que tal facto terá como efeito, a

prazo, o desenvolvimento de situações de difícil integração social. Isto é, a realidade “radiosa” prometida por uma carreira escolar bem sucedida é vista pelos jovens em situação de insucesso e/ou abandono como cada vez mais distante e, por vezes, mesmo inalcançável, tanto mais que o trabalho de interiorização da ideia de que a escola é hoje imprescindível, é feito desde muito cedo.

Relativamente ao insucesso escolar está em causa a implementação de estratégias promotoras de aprendizagens de maior qualidade para todos e para isso sabemos que contribui essencialmente a diferenciação pedagógica, os percursos alternativos mas igualmente valorizados, a requalificação dos professores a redignificação da escola e dos seus agentes com tudo o que isto implica na mudança de mentalidades. Quanto ao abandono escolar precoce, sabemos que constitui a etapa final de um processo de insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis. Parece-me que, por um lado, do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão” de abandono porque não se é capaz. Por outro lado, partindo do princípio de que a relação pedagógica é necessariamente interativa não sei até que ponto a escola não os abandonou primeiro.

Para nós, é evidente que a crise da instituição educativa passa em primeiro lugar pela crise vivida pelos seus principais utentes a propósito das suas vivências negativas dentro da instituição: as crianças/jovens e as respetivas famílias.

O insucesso e o abandono em números

Começemos pelos números relativos à retenção em Portugal nos vários ciclos de estudos.

Podemos ver que apesar de uma diminuição progressiva das taxas de retenção até 2010/2011 estas tendem a agravar-se a partir desse ano com especial incidência no 2º ciclo de escolaridade. A retenção em Portugal é persistente e estrutural mostrando até que ponto houve uma cristalização nas rotinas e no funcionamento da escola sem que se perceba realmente a bondade pedagógica da retenção ou dos exames enunciados como dispositivo ao serviço da qualidade educativa. Ora

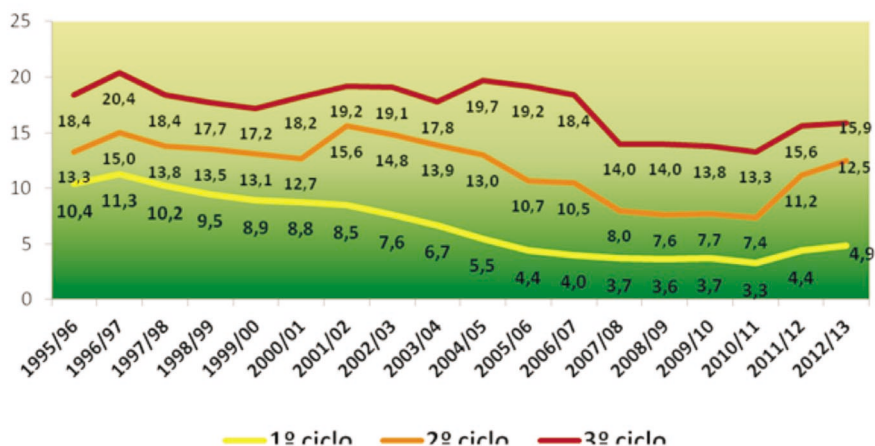


Figura 36.1 Evolução da taxa de retenção e de desistência no ensino básico regular em Portugal

associado ao problema das retenções e sobretudo das retenções repetidas surge o problema do abandono escolar. Portugal é em 2014 o quarto país da EU com maior taxa de abandono escolar precoce (na faixa entre 18-22) com 14,7% só ultrapassado pela Espanha (21,9%); Malta (20,4%), Roménia (18,1%) quando a taxa média na EU é de 11,1 % (Pordata, 2015).

Apesar da enorme redução verificada entre 1992 e 2014, tendência que se verificou em todos os países da OCDE, Portugal ainda precisa de resolver o problema de repensar o modo de manter os alunos no sistema educativo garantindo a qualidade das aprendizagens e a equidade desse mesmo sistema (Pinto & Silva, 2015). Mas este problema é ainda mais delicado quando vemos que em termos de género esta desigualdade se amplia pois as raparigas (14,1%) e rapazes (20,7%) apresentam valores muito diferentes em termos do abandono. Portanto a questão que está hoje em cima da mesa é como lidar de forma equitativa com população escolar que apresenta uma diversidade social e cultural enorme. O caminho da escola burocrática (Machado & Formosinho, 2012) centrado numa organização e num trabalho pedagógico igual para todos leva a uma ampliação das desigualdades (Kahn, 2011).

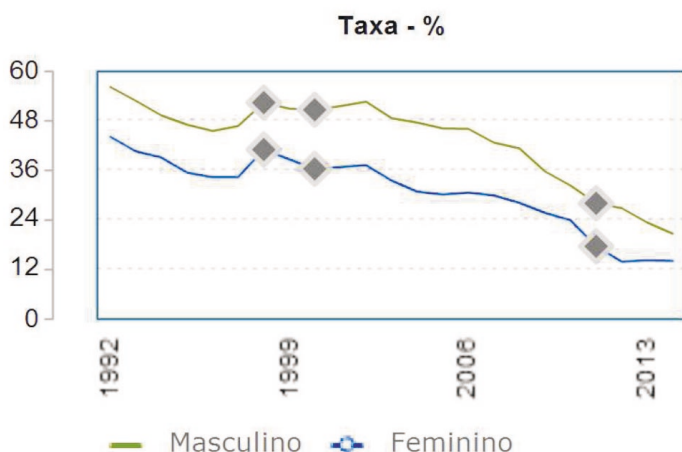


Figura 36.2 Evolução da taxa de abandono escolar precoce em Portugal

Fonte: PORDATA, 2015.

Excelência escolar e dever dos alunos

Esta discussão não é nova mas a evolução do sistema educativo, as inovações introduzidas nas práticas pedagógicas como as ensaiadas nalgumas escolas nomeadamente em Vialonga (Bettencourt & Pinto, 2015) as múltiplas reflexões sobre as metodologias de ensino e as alterações curriculares levam-nos a recolocar também a questão do ensino vocacional enquanto possibilidade e consequentemente do condicionamento das escolhas feitas pelos indivíduos.

As escolhas individuais têm a marca das possibilidades existentes num determinado contexto e da informação de que os indivíduos dispõem e controlam sobre essas possibilidades, pelo que, quando analisamos as escolhas feitas pelos jovens, temos de ter em atenção que a sua orientação para esta ou aquela opção vocacional tem contornos que se relacionam quer com a oferta disponível no momento da sua opção, quer com a perceção que têm das possibilidades de concretizar com êxito a escolha que fizerem. Um dos momentos em que esta questão se coloca é à saída do 3º ciclo do ensino básico.

Sem dúvida que um dos fatores preditores do percurso escolar dos jovens — quer relativamente à via escolhida, quer no que respeita à duração do percurso — é o seu nível de excelência. Num estudo

levado a cabo nos anos 90' (Silva, 1999) testámos a hipótese de que a procura de áreas mais gerais era concomitante com uma maior excelência escolar, enquanto a procura de áreas predominantemente tecnológicas aumentava se a 'excelência' escolar fosse mais fraca.

Os dados obtidos permitiram-nos concluir que nas áreas científicas de carácter mais geral, pontificavam os 'bons' alunos, os que revelavam capacidades positivamente avaliadas pela escola e que se relacionam estreitamente com um trabalho iminentemente intelectual e que, nas áreas de cariz marcadamente Tecnológico, predominam os alunos 'menos bons', ou seja, os que no seu percurso escolar viram as suas capacidades negativamente avaliadas em relação ao padrão de avaliação dominante que, como é sabido, valoriza muito mais as destrezas intelecto/abstratas em detrimento de outras mais empíricas. Estes dados vieram ainda corroborar a hipótese de que, já nas opções vocacionais frequentadas no 9º ano, os processos de discriminação social e escolar operam para que os jovens estudantes oriundos das classes populares, bem como os que têm menor excelência escolar anterior, sejam encaminhados, em maior proporção que os outros, para as áreas tecnológicas. A este nível, no entanto, trata-se de um processo que não afeta a estrutura das escolhas, apenas modula dentro dessa estrutura.

As conclusões a que chegámos permitiram-nos afirmar que a excelência escolar apresenta uma ligação fortíssima aos cursos relacionados com áreas marcadamente científicas. Trabalhos anteriores tinham apresentado conclusões similares (Baudelot & Establet 1992; Guichard;1993). Dito de outro modo a excelência escolar é principalmente uma excelência de carácter abstractizante, mais valorizada, que raramente conduz os estudantes a vias de cariz mais prático, menos prestigiantes.

Deste modo, a ideia segundo a qual os cursos técnicos e tecnológicos serão tanto mais frequentados quanto maior for a percentagem de reprovações ao longo do percurso escolar tem aqui uma particular evidência. Não se trata de uma escolha inteiramente voluntária, antes tem raízes profundas na avaliação que os jovens fazem dos seus desempenhos em função da avaliação escolar feita pela instituição educativa. O trabalho de Marie-Durut-Bellat (1988) sobre os frequentadores do ensino profissional em França, explicita uma questão que nos parece bastante pertinente, ao identificar duas variáveis que, um pouco paradoxalmente, parecem tender a tornar-se constantes: a reprovção e a origem social baixa. Diz a autora que,

(...) pour entrer aujourd'hui, dans un lycée d'enseignement professionnel apprendre le métier de pâtissier, il est plus important d'être en retard d'un an (pour avoir le droit de le demander), d'avoir un dossier scolaire convenable (pour être sélectionné parmi les nombreux candidats), d'être issus d'un milieu social relativement modeste (pour avoir l'idée de quitter si tôt le système scolaire), que d'être fortement motivé pour cette profession précise... (Durut-Bellat; 1988:182)

Quase poderíamos dizer que a questão da equidade escolar só poderá ser garantida quando garantirmos a equidade social, ou de outra maneira, a escola não pode resolver os problemas da sociedade. Mas seria demasiado fácil deixar que a escola seguisse o seu caminho sem atender às diferenças transformadas, também pela sua ação, em desigualdades.

É por aqui podemos recolocar a questão da orientação vocacional. Assim, falar de “vocações”, “tendências” ou “capacidades” pouco terá a ver com efetivos procedimentos de orientação, cujo objetivo passa em primeiro lugar por informar para uma escolha mais eficaz, já que as escolhas não podem designar-se como tal, por derivarem de condicionamentos da oferta. Talvez, ao fazermos referência ao modo como alguns jovens vivem este processo, devêssemos utilizar a expressão de que há contingências às quais são alheios os principais interessados, na medida em que resultam de uma “pressão da oferta”.

Colocada a questão das “escolhas” discutiremos em seguida uma das possibilidades ao dispor dos alunos, das escolas e das famílias, mas que nos levanta algumas dúvidas: os cursos vocacionais recentemente criados.

Os cursos vocacionais

Ao longo do primeiro ano de trabalho, no âmbito do Projeto Too Young to Fail, foram já recolhidas algumas práticas consideradas eficazes pelos atores de terreno nas escolas: os professores. Nesta primeira fase o objetivo foi o de identificar e descrever um conjunto de “boas práticas” nos países parceiros neste projeto (Reino Unido; Itália; Espanha; Holanda e Portugal) utilizadas e reconhecidas como úteis no combate ao abandono escolar precoce. Após a sua identificação em cada uma das escolas, houve uma entrevista com a pessoa responsável segundo um guião elaborado para o efeito sobre cada uma das práticas.

Uma delas diz respeito aos Cursos Vocacionais criados pela Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro. Estes cursos foram criados no quadro da oferta de diferentes modalidades de ensino vocacional/profissionalizante, nos níveis básico e secundário de educação e assumem-se sobretudo como estratégias de remediação em percursos de insucesso que possam ter um desfecho de abandono escolar precoce. Mas, do nosso ponto de vista, apresentar este tipo de oferta à saída do 2º ciclo do ensino básico (dirigem-se a alunos com 13 anos de idade) ou mesmo ainda ao nível do 2º ciclo, é forçar um caminho que nada tem de escolha consciente e que desobriga a escola da sua função de garantir aprendizagens comuns durante o máximo período previsto (3º ciclo). Mesmo apesar de sabermos que estes cursos integram disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua estrangeira (o inglês é obrigatório) há uma ‘cultura’ inerente ao ensino regular que se perde nesta ‘irregularidade’. No relatório elaborado pelo CNE encontramos uma ressalva importante mas com pouca resolução: estes cursos apenas conferem certificação escolar.

Nas restantes componentes curriculares e disciplinas os cursos vocacionais aproximam-se mais do ensino regular do que os CEF, ao que não será alheio o facto de a certificação daquela modalidade só conferir diploma escolar, sem certificação profissional. (CNE, 2013; 136)

O que significa que fora do ‘mercado escolar’ o diploma pode não ter validade.

Too young to fail — um projeto contra o abandono

Sabemos hoje que o abandono escolar precoce é o resultado de uma combinação de fatores individuais, educacionais e socioeconómicos. O projeto que aqui se apresenta — Too young to fail — tem como principal objetivo identificar e analisar práticas que em cada contexto escolar tenham permitido criar medidas preventivas e de intervenção de modo a minimizar os riscos de abandono. Numa segunda fase proceder-se-á à validação dessas práticas e à avaliação da possibilidade de disseminação em contextos diferentes daqueles em que foram concebidas e levadas a terreno.

A parceria identificou a necessidade de delimitar as situações de abandono em torno dos 10-15 anos e teve em conta a existência de

programas locais que têm dado provas de eficácia no combate ao abandono.

Essa orientação está em consonância com algumas das prioridades estabelecidas nas diferentes orientações europeias e nacionais — em Itália com a National Italian Recommendation to the Parliament by the VII Commission of the early school leaving; na Holanda “Drive to Reduce Drop-out Rates”; em Espanha com o Programa PROA — Reinforcement, Guidance and Support; em Portugal com os TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Objetivos principais

Os propósitos do projeto ganham forma através de várias atividades e estratégias a desenvolver ao longo de dois anos (2014-16).

Numa primeira fase pretende-se criar uma plataforma de troca de experiências e práticas entre parceiros com iniciativas de excelência nesta área e diferentes origens e missões (escolas, municípios, fundações sem fins lucrativos, associações, instituições de ensino superior). Com esta plataforma pretende-se promover uma dinâmica de troca que permita a transferência e disseminação de práticas inovadoras.

Uma vez concluída a fase de identificação de práticas será organizada um ‘catálogo’ de medidas de prevenção e intervenção já consolidadas.

Na segunda fase dos trabalhos será realizados estudos de caso selecionados em que se analisa a relação entre três aspetos fundamentais: o contexto social de origem, as medidas tomadas em contexto escolar e as situações de abandono precoce.

Metodologia

A relação com as instituições de terreno é o principal ponto de partida. Num primeiro momento a grande tarefa consiste em identificar e descrever práticas que se tenham revelado eficazes na prevenção do abandono precoce. De seguida procederemos a uma escolha que nos levará a uma análise mais aprofundada das práticas, no respetivo contexto, numa abordagem metodológica de estudo de caso. Por último proceder-se-á a uma identificação das condições de transferibilidade e disseminação das práticas adotadas pelos parceiros.

Na tentativa de cumprir os propósitos do projeto serão desenvolvidas ações que permitam:

- identificar/criar as condições necessárias a uma boa parceria entre escola e família, desenvolvendo simultaneamente uma visão comum para o desenvolvimento da escola;
- proporcionar aos líderes das escolas o conhecimento e materiais necessários para definir estratégias de sucesso de colaboração escola/comunidade;
- criar dispositivos para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dos responsáveis pela gestão escolar, nomeadamente através do apoio e da formação, fornecendo instrumentos inovadores e ferramentas que garantam a sustentabilidade das ações que levem à implementação de medidas específicas.

Resultados esperados

No final do trabalho realizado ao longo dos dois anos espera-se conseguir identificar e catalogar as práticas eficazes; construir um *kit* de ferramentas que permitam a transferência de práticas para diferentes contextos; construir um conjunto de materiais de formação para professores e líderes de escola e divulgar/disseminar as práticas através de materiais digitais — vídeos, webinars, cartoons.

Conclusão

Perante um cenário em que os níveis de retenção e abandono ainda se revelam fonte de preocupação para os diversos grupos de atores sociais — políticos, professores, gestores, alunos e famílias —, em que a escola ainda está longe de cumprir o seu desígnio de universalidade, em que assistimos a um regresso de ofertas formativas que, ao invés de combaterem as desigualdades sociais de partida acentuam essas desigualdades marcando escolarmente as diferentes origens sociais, vemos com alguma apreensão a introdução de vias escolares que em pouco contribuem para uma dignificação do trabalho escolar e pouco valorizam o diploma escolar.

Muitas são as vozes que se levantam dizendo que se não fosse assim estes alunos teriam abandonado a escola antes de concluir o nono ano nas vias regulares mas a questão que se nos coloca é a seguinte: onde ficou a escola promotora de sucesso para todos? Onde ficaram as práticas pedagógicas que têm em conta as diferenças e não geram desigualdades? Onde ficou a escola que promove a dignidade humana

providenciando um conjunto de conhecimentos que dão aos homens e mulheres as mesmas vantagens seja em qual for o contexto e independentemente da sua origem social?

Será que esta pode ser considerada uma boa prática na prevenção do abandono escolar precoce? É certo que este caminho pode constituir uma possibilidade de escolarização ou de prevenção do abandono para muitos alunos. Contudo, aliás como foi levantado pelo responsável do curso ainda que por outras palavras, quando se corre o risco, do diploma não ter validade total nem no contexto escolar nem nos contextos profissionais; ou destes alunos não poderem prosseguir estudos em igualdade de circunstâncias com quem nunca saiu do sistema regular, poder-se-á falar de uma boa prática? Entendemos que esta questão pode ser provocadora, no entanto ela pode ser um pretexto para uma nova discussão sobre a escola que temos e a educação futura.

Referências bibliográficas

- Baudelot, C, Establet, R., (1992), *Allez les filles!*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bettencourt, A; Pinto, J. (2015), “Vers Une Éducation Inclusive à l’École de Vialonga: les Effets de la Mise en Place du Travail Autonome sur les Pratiques Enseignantes”, in Marie-Anne Hugon & Bruno Robbes, *Des Innovations Pédagogiques et Educatives en Reponse à la Crise de l’École*, Arras, Artois Presses Université
- Conselho Nacional de Educação, (2013), *O Estado da Educação*, Lisboa, CNE
- Durut-Bellat, M., (1988), *Le Fonctionnement de l’Orientation — Génèse des Inégalités Sociales à l’école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Guichard, J., (1993), *L’École et les Représentations d’Avenir des Adolescents*, Paris, PUF.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos, (2015), Pordata: www.Pordata.pt
- Machado, J; Formosinho, J. (2012), “Igualdade em Educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* nº 11, pp. 29-43.
- Pinto, J.; Silva, C. (2015), “Os cursos vocacionais e a garantia de equidade: problemas e desafios”, Atas do 13º Colóquio Internacional Psicologia e Educação, *Diversidade E Educação: Desafios Atuais*, Lisboa, ISPA
- Silva, C., (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- van Zanten, Agnès, (2001), *L’École de la Périphérie*, Paris, PUF.
- Kakn, S. (2011), *Pédagogie Différenciée*, Bruxelles, De Boek Cursos Vocacionais, <http://www.dgeste.mec.pt>

Capítulo 37

Escalando o pódio

A performatividade académica no ensino secundário

Leonor Lima Torres

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (leonort@ie.uminho.pt)

José Augusto Palhares

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (jpalhares@ie.uminho.pt)

Resumo

Discutimos neste texto o processo de construção da excelência académica na escola pública portuguesa a partir de uma análise ancorada em três escalas de observação: macro (políticas de regulação da educação); meso (efeito-estabelecimento, designadamente as dimensões da gestão e liderança); e micro (percursos escolares e não-escolares a partir de experiências juvenis). Por um lado, a abordagem incidirá sobre uma noção mais ampla do quotidiano educativo, para além das lógicas da cultura escolar e dos modos de regulação oficiais do sistema de ensino; por outro lado, o design metodológico privilegiará o estudo em profundidade do fenómeno a partir de quatro estudos de caso, elegendo como população-alvo o universo de alunos com desempenhos excelentes (classificações iguais e superiores a 18 valores, numa escala de 0 a 20 valores), em contraponto com uma amostra representativa de alunos não excelentes pertencentes às escolas selecionadas. Do extenso *corpus* empírico disponível, serão mobilizados os dados de um inquérito por questionário administrado a uma amostra de 1022 alunos de 4 escolas com ensino secundário, entrevistas grupais (*focus group*) e individuais a alunos, num total de 40. Os resultados apontam para a relevância de múltiplos fatores na fabricação da excelência: as aprendizagens informais (e não formais), o projeto pessoal e o trabalho escolar no interior da escola e as estratégias de gestão organizacional e pedagógica como investimento na construção de uma elite escolar.

Palavras-chave: excelência académica, cultura organizacional escolar, liderança.

Abstract

This paper discusses the construction process of academic excellence in the Portuguese state school from an analysis anchored in three scales of observation:

macro (regulatory policies of education); meso (school effect, particularly the dimensions of management and leadership) and micro (school and non-school pathways and experiences of students). On one hand, the approach will focus on a wider notion of daily school life, beyond the logic of the school culture and official modes of regulation of the educational system; on the other hand, the methodological design will focus on study of the phenomenon from four case studies, choosing as a target all students with excellent performances, opposing them to a representative sample of non-excellent students from the four schools selected. We will mobilize data from a survey of 1022 students from 4 schools with secondary education, focus group and individual interview, involving 40 students. The results show the impact of multiple factors in the construction of excellence: the informal and non-formal learning, the individual project of life and school work, the strategies of organizational and pedagogical management as investment in production of a school elite.

Keywords: academic excellence; school organizational cultures; leadership.

Introdução

Os sistemas educativos da Europa do sul encontram-se numa fase crucial de reconfiguração política. Muito embora as singularidades de cada país apontem para diferentes processos de escolarização e de regulação das instituições, a progressiva afirmação da ideologia meritocrática tem vindo a impor-se como um pilar estruturante das atuais políticas educativas (Afonso, 2013). No caso de Portugal, a primazia atribuída aos resultados invadiu a agenda educativa de uma forma segmentada e híbrida: sem abandonar os propósitos democratizadores inerentes à construção do projeto de escolarização, a produção da excelência é aduzida como uma nova prioridade na condução dos sistemas públicos de ensino, tornando-os reféns de metas, de índices de performatividade e posições e hierarquias ditadas pelos *rankings*. Os sentidos de democratização mudam de tónica, emergindo a inclusão e a equidade como novos referenciais para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, agora ao serviço da “qualidade” e da eficácia escolar (Derouet, 2010). O culto da performatividade é induzido por diversas medidas políticas, aparentemente descompassadas, mas convergentes ao nível dos efeitos globais.

Tomando estes pressupostos como ponto de partida, discute-se seguidamente a expansão do fenómeno da excelência académica na escola pública portuguesa, ancorando a nossa reflexão em três escalas de análise: as políticas de regulação da educação (mega-macro); o

efeito-escola e as dimensões da gestão e liderança (meso); e os percursos escolares e não-escolares na ótica dos estudantes (micro). Por um lado, a abordagem incide sobre uma noção mais ampla do quotidiano educativo, para além das lógicas da cultura escolar e dos modos de regulação oficiais do sistema de ensino; por outro lado, o *design* metodológico privilegia o estudo em profundidade do fenómeno a partir de quatro estudos de caso, elegendo como população-alvo o universo de alunos com desempenhos excelentes (classificações iguais e superiores a 18 valores, numa escala de 0 a 20 valores), em contraponto com uma amostra representativa de alunos não excelentes pertencentes às escolas selecionadas. A focagem empírica nos alunos excelentes, em confronto com os alunos não excelentes que convivem no mesmo quotidiano escolar, permitiu elucidar o impacto dos fatores organizacionais e culturais (Torres, 2004, 2014) e dos fatores não-escolares (Palhares, 2014) na construção da experiência académica e na definição dos percursos de excelência deste grupo de jovens.

Beneficiando das pesquisas desenvolvidas no âmbito de um projeto financiado pela FCT em fase de conclusão,¹ coloca-se à discussão um modelo de análise inspirado nos resultados obtidos. Serão submetidos a debate ao longo desta comunicação, o perfil social e académico dos alunos de excelência e a sua relação com a escola, bem como os diversos fatores que, na perspetiva dos estudantes, condicionam o processo de construção da excelência: as aprendizagens informais e não formais, o projeto pessoal e o trabalho escolar no interior da escola, as estratégias de gestão organizacional e pedagógica como investimento na fabricação de uma elite escolar, indispensável à boa classificação da escola nos *rankings* e na avaliação externa.

A multidimensionalidade da excelência académica

A problemática da excelência académica constitui uma linha de pesquisa recente e ainda pouco diversificada nas formas de abordagem. A generalidade dos estudos inscreve-se de forma mais ou menos explícita em três correntes investigativas fundamentais: i) nas teorias da

1 Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*.

reprodução social e cultural, que privilegiaram as condições de classe dos alunos e as suas trajetórias escolares; ii) no movimento das *escolas eficazes*, desenvolvido nos EUA na década de setenta e com forte impacto em todo o mundo (Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979); iii) e de forma mais significativa, nas abordagens em torno do *efeito escola* e do *efeito estabelecimento* bastante aprofundadas pelos autores franceses (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989; Cousin, 1998; Bressoux, 1994). A maioria destas abordagens centrou-se na identificação de relações de causalidade entre um conjunto limitado de variáveis (sociais, organizacionais, pedagógicas) e a construção de percursos escolares bem sucedidos, deixando na sombra a natureza multidimensional, holística e contextualizada do fenómeno. Enquanto no primeiro caso, as variáveis económicas e culturais das famílias constituíram dimensões centrais à compreensão da (re)produção das trajetórias de sucesso, tendência investigativa com forte expressão no contexto francês e brasileiro (Lahire, 1995; Ferrand, Imbert & Marry, 1999; Almeida & Nogueira, 2002; Brandão & Lelis, 2003; Nogueira, 2004), no segundo e terceiro casos, explorou-se a importância dos fatores organizacionais (clima, cultura, liderança, organização pedagógica) na geração de diferentes tipos de resultados, sejam eles académicos (sucesso), profissionais (desempenho pedagógico dos professores), organizacionais (gestão escolar) ou culturais (identidade da escola).

Independentemente das tradições teórico-conceituais e das diferentes escalas de análise, denota-se em grande parte das abordagens uma propensão para o estudo de relações de causalidade, ancoradas em oposições dicotómicas. De um lado, as variáveis de contexto (a classe social, a escola, a liderança, a turma) e, de outro lado, o desempenho académico. A eleição de enfoques macro e meso analíticos, ora focados nas grandes determinações sociais (políticas públicas, condições socioculturais das famílias, contextos comunitários e redes sociais), ora incidindo sobre a esfera institucional (escola, modelos de liderança, modos de organização pedagógica), influenciou de forma significativa os modelos de explicação desenvolvidos sobre o fenómeno geral do sucesso escolar.

A definição dos ângulos de observação desta problemática foi induzida, desde o início do projeto, pela necessidade de captar a sua multidimensionalidade, mutabilidade e incompletude. Conscientes das dificuldades que tal opção representava, desde logo do ponto de vista da operacionalização metodológica, optou-se por abordar o

processo de construção da excelência a partir de três escalas complementares, cada uma delas integrando diferentes categorias de análise que se revelaram pertinentes no quadro mais vasto da compreensão deste fenómeno. No plano mega-macro, destaque para as orientações atuais da agenda política de inspiração neoliberal que vêm pressionando os sistemas educativos à incorporação de lógicas de regulação meritocráticas, assentes na produção de resultados de excelência. Perante este ideário de alcance transnacional, reforçado permanentemente pela multiplicação de dispositivos de comparação internacional, os sistemas educativos reagem reflexivamente a estas dinâmicas, adotando mecanismos de hetero e auto regulação cada vez mais centrados na produção de resultados mensuráveis, sustentados por mecanismos de avaliação estandardizados (Afonso, 1998).

Do ponto de vista meso-analítico, a organização escolar ressurgiu com nova centralidade, uma vez que representa o contexto concreto onde os processos de ensino-aprendizagem decorrem, seja como o espaço de combate às desigualdades sociais e de oportunidade de mobilidade social por via de percursos escolares bem-sucedidos, seja como contexto de afirmação das vantagens competitivas da nova classe média. Objeto de mudanças significativas na última década, a escola portuguesa, já de si complexa, amplia agora essa complexidade em várias frentes educativas, (des)integrando-se em (mega)agrupamentos, paradoxalmente comandados por um único Diretor. É a partir desta nova configuração organizacional compósita e ramificada, com relações multilaterais (município, empresas, associações, famílias) que os percursos de escolarização dos jovens se desenvolvem em interação com outras importantes instâncias de socialização.

A figura 37.1 procura ilustrar de forma esquemática algumas das categorias intervenientes no processo de construção da excelência e a sua relação com o espaço social e escolar: os quadrantes mais próximos do eixo da periferia sinalizam a importância dos fatores não escolares, sejam eles mais ou menos formalizados, no desenvolvimento de percursos académicos bem-sucedidos. As condições socioculturais das famílias e os correlativos investimentos nas esferas artísticas, desportivas e culturais constituem espaços e oportunidades de socialização dos jovens-alunos indispensáveis à compreensão dos seus percursos escolares. Por outro lado, a forma como cada escola/agrupamento em concreto define a sua missão estratégica, constrói a sua identidade e se organiza para a promoção dos resultados constitui uma agência central no processo de



Figura 37.1 Processo de construção da excelência académica

socialização dos alunos. O jogo de forças que se estabelece entre os vários fatores intervenientes no desenvolvimento das trajetórias escolares bem-sucedidas, ora mais próximos da periferia ora situados no centro, constitui a matriz orientadora da interpretação e compreensão deste fenómeno.

O desafio de uma metodologia multi-escalar

O primeiro momento da pesquisa (plano mega-macro) visou compreender a força das determinações externas, designadamente de algumas medidas de política educativa focadas na produção de resultados. O mapeamento dos rituais de distinção instituídos nas escolas públicas, em Portugal e noutros contextos internacionais, implicou uma recolha extensiva de informação documental, que se revelou indispensável ao conhecimento do real impacto da ideologia meritocrática na regulação da vida escolar (cf. Torres, Palhares e Borges, 2015).

O segundo momento da pesquisa (meso), focado nos estudos de caso, procurou captar o modo como as escolas constroem uma cultura de excelência centrada nos resultados e o seu impacto nas trajetórias

escolares dos alunos. A análise documental, os inquéritos por questionário, os *focus group* e as entrevistas individuais realizadas nas quatro escolas, viabilizaram um manancial de informações sobre os diversos olhares e pontos de vista dos atores. Por exemplo, a análise dos ficheiros biográficos dos alunos que integraram o quadro de excelência durante dois anos letivos resultou na construção de um perfil sociográfico rico em informações sociais e académicas. Os dados do inquérito por questionário administrado a uma amostra de 1022 alunos de 4 escolas com ensino secundário (200 excelentes e 822 não excelentes) permitiram confrontar o perfil do aluno excelente com o perfil do aluno não excelente, destacando as suas características modais em vários parâmetros: sociais, conviviais, pedagógicos. Porém, este ângulo de observação evidenciava, com maior proeminência, algumas regularidades sociais e escolares que poderiam estar associadas a grandes eixos determinantes de práticas e percursos de escolarização.

Ao nível do terceiro momento da pesquisa (micro) o estudo foi direcionado ao ator-aluno, no enalço das suas perspetivas sobre o percurso escolar. De que forma o aluno percecionava a sua vida escolar, os contextos de socialização e a sua efetiva importância para a promoção do desempenho académico? Através de entrevistas grupais (*focus group*) e das entrevistas individuais realizadas a alunos com diferentes perfis sociais e níveis de desempenho, procurou-se compreender os modos de incorporação do ofício de aluno e os posicionamentos face aos contextos de socialização considerados mais importantes na formação das suas disposições.

Do extenso *corpus* empírico disponível até ao momento, serão colocados à discussão apenas alguns dados que ajudam a compreender o todo a partir das diferentes partes, numa tentativa de explicar o jogo de forças que sustenta a compreensão holística deste fenómeno. A próxima seção estrutura-se à roda de quatro ideias-chave formuladas em jeito de metáfora — alpinismo, nas suas diversas fases —, que pretendem sinalizar alguns fatores operantes no processo de construção da excelência académica. A sucessão apresentada não obedece a qualquer hierarquia ou encadeamento sequencial, devendo antes ser lida como uma (possível) entrada analítica na interpretação do processo de construção da excelência.

Escalando o pódio: como chegar ao cume?

A abordagem extensiva (macro) aos rituais de distinção mostrou que a maioria das escolas (94%) incorporou nas suas práticas o ideal meritocrático, enquanto dispositivo de regulação e de promoção da imagem social da instituição. Por outro lado, os estudos de caso (meso) revelaram o quanto os níveis de desempenho académico são condicionados pelas condições socioculturais das famílias e pela promoção de uma cultura escolar ancorada nos resultados académicos obtidos nas avaliações estandardizadas. Por sua vez, a observação do singular (aluno) aduziu à discussão a pluralidade de disposições e de modelos de ação, mas igualmente a centralidade da escola como espaço duradouro de socialização. Perante a diversidade de pontos de entrada, como articular numa fórmula coerente a interpretação do fenómeno em análise? Esboça-se, de seguida, uma primeira aproximação a este exercício de recomposição dos sentidos da construção da excelência.

Escolho 1: Aclimatização à cultura escolar

As condições socioculturais dos alunos constituem um fator-chave na determinação dos percursos escolares de excelência. Os dados relativos à caracterização sociofamiliar de classe dos alunos inquiridos mostram que os que se situam num patamar de excelência (com médias superiores a 18 valores) provêm maioritariamente de famílias que desempenham profissões socialmente prestigiadas (46,7% são profissionais técnicos de enquadramento e 26,8% são empresários, dirigentes e profissionais liberais), enquanto os alunos com classificações inferiores a 18 valores (alunos não excelentes) pertencem a famílias menos bem posicionadas na hierarquia socioprofissional (cf. figura 37.2). Esta tendência generalizada às quatro escolas volta a colocar no centro da análise a proximidade da cultura de origem dos alunos aos padrões da cultura escolar, se bem que também indicia a presença de um grupo de alunos que contraria a função reprodutora da escola, no duplo sentido ascendente e descendente, configurando situações de “contratendência” (Bourdieu, 1989; Lahire, 1995): alunos oriundos do operariado conseguem desempenhos elevados e alunos provenientes de famílias de condição socioprofissional elevada nunca chegam a atingir a excelência académica.

Embora a incorporação da cultura escolar não dependa exclusivamente do processo de socialização ocorrido na família, o papel

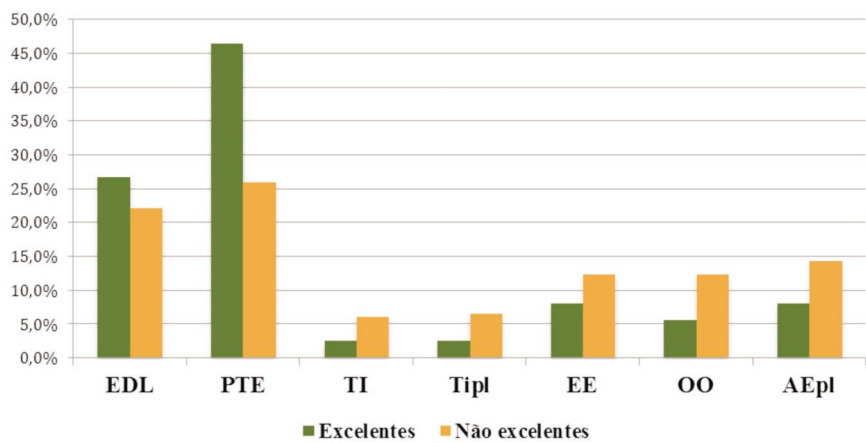


Figura 37.2 Indicador sociofamiliar de classe dos alunos inquiridos (n=985)

Legenda: EDL — Empresários, dirigentes e profissionais liberais; PTE — Profissionais técnicos de enquadramento; TI — Trabalhadores independentes; Tipl — Trabalhadores e executantes pluriativos; EE — Empregados executantes; OO — Operariado; AEpl — Assalariados executantes pluriativos.

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (2013/2014).

Quadro 37.1 Escolaridade dos pais dos alunos inquiridos % (n=1010)

		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ens. Sec.	37Lic.	Pós-gd.
Excelente (n=199)	Mãe	2,0	9,5	13,6	19,6	43,2	12,1
	Pai	6,1	7,6	12,1	28,3	33,3	12,6
Não excelente (n= 811)	Mãe	8,9	16,3	19,7	28,0	20,5	6,5
	Pai	10,7	18,1	23,4	28,3	13,2	6,3

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (2013/2014).

desta agência no condicionamento do percurso escolar do aluno é inquestionável. Os dados relativos à escolaridade dos pais são ainda mais expressivos quanto ao lugar do capital cultural das famílias na promoção da excelência. Os alunos distinguidos pelos resultados de excelência têm efetivamente uma retaguarda cultural assegurada por elevados níveis de formação dos seus pais (sobretudo das mães), em menor grau nos alunos que não chegam a este patamar de desempenho (cf. quadro 37.1). Porém, é importante sublinhar que encontramos mais de um

quarto dos alunos cujos progenitores têm uma escolaridade até ao 9º ano, percentagem idêntica aos alunos não excelentes cujos pais têm a licenciatura e a pós-graduação. O processo de *aclimatização* à cultura escolar constitui uma dimensão nuclear na trajetória de escolarização, colocando os alunos em condições de partida desiguais, exigindo de uns uma mera progressão linear e, de outros, a transposição e superação de sucessivas barreiras para alcançar o cume. Na verdade, o mérito parece refletir mais um privilégio cultural herdado do que o investimento escolar associado a capacidades intelectuais excepcionais (Vieira, 2007). Porém, parece não ser um dado adquirido, requerendo a mobilização da parte individual ao longo da carreira escolar.

Escolho 2: Traçar o trilho e prender as cordas

A definição atempada do projeto de vida (escolar e profissional) parece ser determinante para traçar o percurso escolar e não-escolar dos alunos com elevados níveis de desempenho académico. Quer os resultados dos inquéritos por questionário, quer os dados das entrevistas grupais e individuais apontam para a importância conferida pelos alunos à prévia preparação das suas carreiras. A antecipação e a certeza da escolha da área científica e do curso superior permite um atempado planeamento das prioridades, estrategicamente orientadas para a prossecução dos objetivos definidos. Por exemplo, as decisões tomadas por altura do ingresso no ensino secundário, designadamente as escolhas da escola frequentada, da área científica e da própria turma tornam-se amarras firmes na estruturação da vida escolar (e não escolar) do jovem-aluno. Quando questionados sobre as principais razões que levaram à escolha da escola que frequentam na atualidade, os alunos excelentes atribuem uma elevada importância aos aspetos performativos do ensino: “ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade”; “ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior”; “ter um bom clima de aprendizagem”. Não menos importante, a proximidade do local de residência parece constituir, também, para os alunos excelentes uma razão que os distingue, podendo isto estar associado a um clima de estabilidade emocional propício à sua performance académica. Já os alunos não excelentes, apesar de também valorizarem estes aspetos, não o fazem com a mesma intensidade e convicção (cf. figura 37.3).

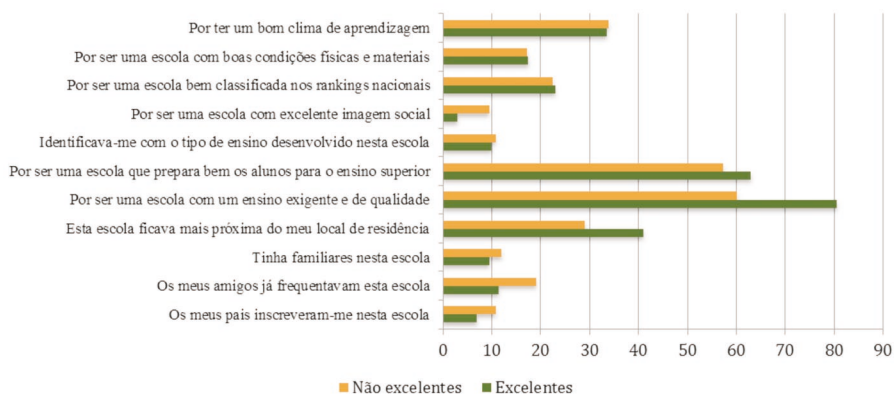


Figura 37.3 Razões da entrada na escola frequentada

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (2013/2014).

A escolha da área científica reflete igualmente a estratégia delineada pelos alunos excelentes para concretizar o seu projeto individual, que passa por ingressar num determinado curso superior. A grande maioria destes alunos com trajetos escolares de elevado sucesso desenvolveu um gosto pela área científica escolhida por ser justamente aquela que lhes permite ingressar no curso efetivamente pretendido. Muitos deles testemunharam em situação de entrevista que a sua “vocação” profissional foi decidida desde muito cedo, revelando exatamente o curso e a instituição que pretendiam frequentar no futuro.

O grupo de alunos não excelentes parece orientar as suas escolhas de uma forma menos vincada e mais descomprometida com o ingresso no ensino superior. Embora também sejam essas as razões invocadas para a escolha da área científica, o grau de concentração de respostas é mais baixo neste grupo de alunos, parecendo indiciar uma débil identificação com a área científica frequentada. Pelo facto de este grupo recobrir uma grande diversidade de trajetos escolares, procedeu-se ao desdobramento dos diferentes níveis de desempenho académico, de forma a ser possível analisar os efeitos desta variável sobre a escolha da área científica. Os resultados são claros a este respeito: à medida que aumenta o nível de desempenho dos alunos, maior o gosto pela área

Quadro 37.2 Razões da escolha da área científica

Enunciados	Excelentes				Não excelentes			
	MI	I	PI	NI	MI	I	PI	NI
Era bom aluno nas disciplinas desta área	33,5	57,5	8,0	1,0	22,8	61,9	13,2	2,1
Esta área permite-me ingressar no curso sup. que desejo	72,0	21,5	6,0	0,5	54,5	35,6	7,7	2,1
Os meus pais influenciaram a minha escolha	3,0	13,0	44,0	40,0	3,9	17,0	39,5	39,5
Os meus amigos também escolheram esta área	0,5	8,5	44,5	46,5	2,7	14,2	39,8	43,3
Por ser a área mais prestigiada nesta escola	3,6	13,2	34,5	48,7	4,8	16,9	38,4	39,8
Para aceder aos cursos sup. com mais saídas profiss.	35,9	42,4	15,2	6,6	30,7	42,4	19,0	7,9
Fiz testes vocacionais que me orientaram para esta área	6,0	27,0	33,5	33,5	11,2	32,6	30,7	25,5
Gosto desta área científica	76,5	19,5	3,5	0,5	48,7	39,4	8,6	3,3

Legenda: MI — Muito importante; I — Importante; PI — Pouco importante; NI — Importante.

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (2013/2014).

científica frequentada e sua associação ao curso desejado ($\chi^2=104,63$; $df=9$; $p < ,001$).

A persecução de um projeto individual bem definido implica escolhas racionais e estrategicamente pensadas ao longo da carreira escolar, com vista à obtenção de elevadas performances e, desta forma, à garantia de um lugar entre os melhores da escola. A forma como os alunos orientam as suas opções escolares e os investimentos não-escolares traduz justamente esta inequívoca “capacidade estratégica na arte e no modo de utilizar racionalmente o sistema” (Dubet e Martuccelli, 1996: 42). Oriundos maioritariamente de famílias de classe média, os alunos bem-sucedidos estão envolvidos em múltiplas atividades não-escolares, de reforço e de complemento à escola (centros de explicações, clubes desportivos, atividades artísticas e religiosas), que se inscrevem num certo ideário cultural com evidentes repercussões na construção dos percursos escolares.

O *plot* (figura 37.4) procura clarificar a complexidade inerente às distintas disposições inerentes ao ofício do aluno e ao correlativo desempenho académico. Tornam-se claras as associações entre a escolaridade dos progenitores, a classe social de origem, o desempenho académico dos

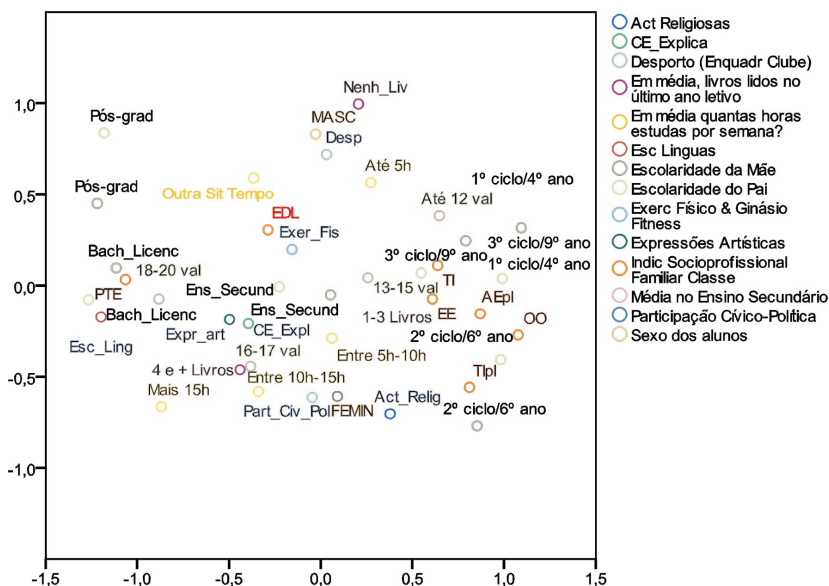


Figura 37.4 Espaço social e académico dos alunos

alunos, a frequência de atividades educativas não-formais, o tempo dedicado ao estudo e o número de livros lidos fora do âmbito escolar. Pais mais escolarizados e uma ambiência cultural mais intensa parecem estar intimamente associados ao elevado desempenho académico, sendo sobretudo os alunos pertencentes à pequena burguesia técnica de enquadramento que mais representam esta associação. A isto acresce as atividades extra-escolares que reforçam o *ethos* performativo e com reflexos no quotidiano escolar, cuja frequência parece estar ausente entre os jovens com pais com os mais baixos níveis de escolaridade e com menores prestações académicas. O referido gráfico clarifica igualmente as diferenças entre géneros, mostrando que as raparigas tendem para a prática de atividades de natureza cívico-política e religiosa, enquanto os rapazes são mais propensos à prática desportiva e ao exercício físico.

Escolho 3: Resistência e gestão do esforço

Um dos aspetos mais diferenciadores dos percursos dos alunos é a organização do tempo dedicado às várias atividades que preenchem o seu quotidiano e a gestão do esforço depositado especificamente no ofício

escolar. Quando questionados sobre as práticas de estudo, os alunos de excelência assumem estudar diariamente (50,3%), ou duas a três vezes por semana (29,6%). Contrariamente, os alunos com desempenhos mais baixos revelam práticas de estudo menos regulares, alguns deles estudando apenas nas vésperas dos testes (20,5%). As figuras 37.5 e 37.6 expressam as diferenças de regularidade e intensidade do estudo entre alunos de alto desempenho e alunos menos bem-sucedidos, destacando-se alguns valores contrastantes entre estes dois grupos. Em contexto de entrevista, os melhores alunos de uma das escolas estudadas pronunciaram-se sobre o tempo dedicado ao estudo, realçando a importância dos hábitos e da capacidade de resistência adquirida ao longo da trajetória escolar:

Eu como sempre levei um ritmo de estudo bastante acentuado para tentar manter sempre o nível de excelência. Eu desde o 5.º ano que sou do quadro de excelência, portanto tive sempre tudo 5, incluindo testes intermédios e exames, então como estou habituada, como tenho ritmo de estudo, cheguei ao secundário e foi continuar com esse ritmo, claro que é mais puxado [...]. (Testemunho de uma aluna excelente)

Tive, desde o 1.º ano, um básico (acho extremamente importante) que me deu imensas bases, eu já vinha com muitos métodos de estudo e esses valores foram-nos incutidos, ou seja, não é um trabalho que se deva só a esta escola, mas a todo o percurso escolar. (Testemunho de uma aluna excelente)

Um dia era capaz de chegar a casa, almoçava, começava a estudar às duas e meia, três horas e parava às sete e meia, oito horas. (Testemunho de uma aluna excelente)

Ora bom, normalmente estudo [...] O meu horário preferido é mais ou menos entre as 14h e as 20h da noite, é quando acho que tenho mais desempenho. (Testemunho de uma aluna excelente)

Embora evidenciem algumas dificuldades em contabilizar o número médio de horas semanais de estudo, pois tal depende, frequentemente, do calendário dos testes, os alunos não têm qualquer dúvida quanto à imprescindibilidade do estudo diário, de forma solitária ou acompanhada pelo explicador. Por outro lado, afirmam ter um método de estudo estrategicamente montado para a obtenção de bons resultados:

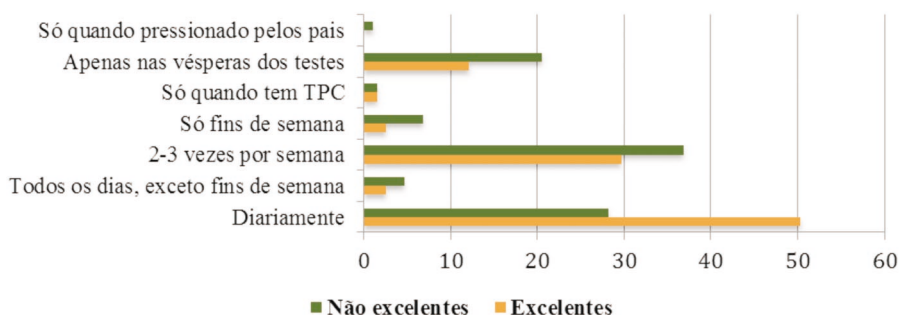


Figura 37.5 Práticas de estudo (n=999)

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (2013/2014).

Este ano, no 12.º ano temos muito menos disciplinas é tudo muito mais calmo, mas a nível de 10.º e de 11.º era fazer os trabalhos de casa todos os dias, ia fazendo filosofia porque exigia muita a parte de resumos por que é uma disciplina que há muito por onde espalhar e divagar e, portanto, era importante objetividade para depois estudar para o teste. Pronto, ia fazendo resumos conforme as aulas e depois chegando ao teste já se tornava mais simples porque o trabalho já estava feito, depois era estudar já em material mais selecionado. (Testemunho de uma aluna excelente)

Resumos e decorar, acima de tudo decorar, compreendendo a matéria porque para eu fazer resumos tenho que compreender a matéria. (Testemunho de uma aluna excelente)

Por exemplo, Matemática, Física e Química e Biologia que são disciplinas mais práticas, recorro a exercícios-tipo através dos manuais que temos ou de livros que eu possa ter ou que possa comprar ou até mesmo na internet e pratico com os exercícios. Mas a filosofia e português, o que eu faço é escrever muitas vezes por que ganho memória, não é mecânica, mas memorizo melhor as coisas se escrever bastantes vezes e, por exemplo, filosofia, conforme o tema, escrevia textos sobre o tema, de acordo com a matéria e pronto é mais ou menos isso. (Testemunho de uma aluna excelente)

A intensidade do estudo (treino) e o domínio do método (técnica) constituem fatores-chave no desenvolvimento de disposições duráveis às práticas de estudo (Lahire, 2001, 2004), que vêm sendo ativadas e

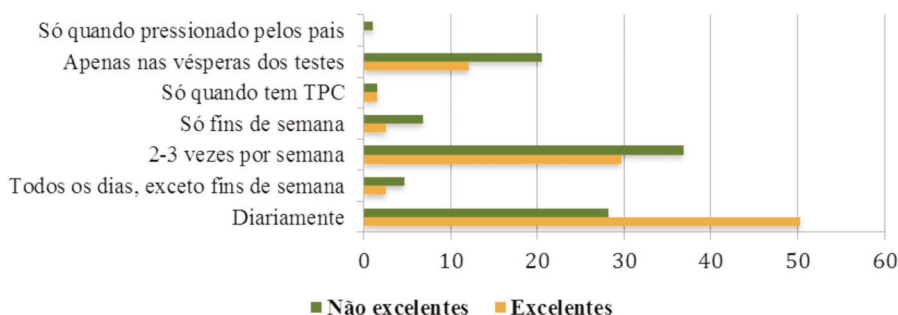


Figura 37.6 Intensidade do estudo semanal (n=998)

duplamente reforçadas nos contextos de socialização familiar e escolar. Sujeitos a uma longa experiência de socialização escolar, estes jovens reconhecem o efeito poderoso da incorporação da cultura escolar — reforçada pelo ofício do estudo —, ao elegerem os fatores organizacionais como o principal motor do sucesso académico (cf. Torres, e Palhares, 2015). Porém, quando convidados a refletir sobre o papel das condições socio-familiares na aquisição de hábitos de estudo, os estudantes realçam as suas propriedades de reforço e antecipação das lógicas escolares:

Em casa as condições são-me proporcionadas para que eu possa estudar seguido, para que eu possa estar focada, ou seja, não há ruído, não há muito barulho, se eu ou a minha irmã estamos a estudar no escritório, a outra está a fazer qualquer coisa no quarto, na sala, ninguém está com barulhos e depois se temos ... cada uma tem o seu objetivo e ninguém ou os meus pais não nos põem barreiras a isso, se queremos estudar até aqui, estudamos até ali, se queremos menos fazemos menos, ninguém nos controla essa questão e depois aos fins-de-semana que são sagrados e portanto para estudar são muito úteis também, se nós dizemos que precisamos de estudar, Ok! Dizemos que queremos ficar em casa [...]

(Testemunho de uma aluna excelente)

Em primeiro lugar temos que ser nós próprios, depois em segundo lugar eu não sei dizer [...] ou não sei propriamente por isto em lista, mas sei que o ambiente familiar é determinante porque eu tenho contato com colegas que muito provavelmente conseguiam ter muito melhores notas do que eu, mas que por terem um ambiente familiar que não é tão propício a isso, não foram habituados a

estudar. Eu estou em casa ao fim-de-semana e estou a estudar, a minha mãe está a trabalhar, ela é professora, tem que corrigir testes. (Testemunho de uma aluna excelente)

E precisamos de estabilidade familiar, é o ponto n.º 1. Para mim — pode ser um clichê, uma frase feita, mas é verdade para mim — ‘a família é tudo’. Se tivermos um acompanhamento da família desde o início, desde a primária, desde o infantil, os estímulos adequados a trabalhar, eu acho que as pessoas ganham hábitos de trabalho que depois não esquecem e continuam com esses hábitos de trabalho. A família é importante nesse sentido de estimular principalmente numa fase mais precoce a ganharmos hábitos de trabalho e de estudo; depois também é preciso estabilidade familiar, porque se não tivermos estabilidade familiar não nos conseguimos concentrar. [...] Por exemplo, o meu pai quando eu andava no básico ajudava-me a matemática e estava comigo ao meu lado, lá está, os estímulos e a minha mãe também, como é professora primária acompanhou-me, mas foi especialmente a minha avó, porque eu ia à tarde para a minha avó, sempre me acompanhou nos trabalhos de casa, nos deveres, sempre me acompanhou nesse sentido. (Testemunho de uma aluna excelente)

O desenvolvimento de traços disposicionais favoráveis ao estudo parece ocorrer precocemente no seio familiar, sendo desde cedo reforçado na escola por via de uma intensa inculcação simbólico-ideológica, o que contribui para sedimentar uma forte propensão para o estudo. A repetição e o treinamento desta aptidão produz, na longa duração, competências de resistência às adversidades, qualidades essenciais ao sucesso escolar.

Escolho 4: A efemeridade do triunfo

Alcançado o cume no ensino secundário, como se processa a escalada dos jovens alunos no ensino superior? A linearidade que seria suposto existir neste processo de transição não se verifica; pelo contrário, temos vindo a constatar alguma intermitência na continuidade do percurso de excelência por parte dos alunos distinguidos. Recorrendo ao motor de busca da Direção-Geral do Ensino Superior para localizar a situação dos alunos premiados numa das escolas estudadas, observamos que apenas 54% destes alunos entraram no curso/instituição escolhidos como 1ª opção, muito embora muitos dos que integraram a 2ª opção de ingresso tenham, efetivamente, entrado no curso pretendido mas não na instituição preferida.

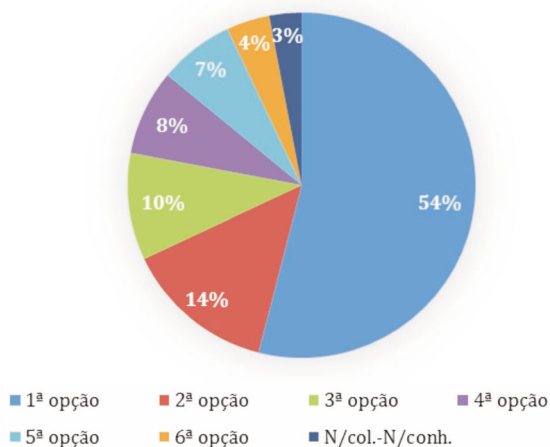


Figura 37.7 Opção de acesso ao ensino superior (2013)

Fonte: Direção Geral do Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>).

A figura 37.8 não podia ser mais elucidativo em relação aos cursos escolhidos pelos alunos distinguidos, revelando algumas diferenças de género: a Medicina figura como o curso mais escolhido, tendo as raparigas ingressado em maior número; os cursos de Arquitetura, Direito e Economia foram também contemplados pelas escolhas destes alunos, sendo de destacar a presença maioritária das raparigas em todos eles, exceto em Economia, em que prevalecem os rapazes.

Em relação aos alunos que não ingressaram no curso desejado ou na instituição preferida, admite-se que o seu processo de transição terá sido marcado por alguma insatisfação, decorrente da não concretização das expectativas e do empenho dedicado ao longo do ensino secundário. Muitos destes alunos redesenharam o seu percurso e traçaram outras estratégias, que passaram sobretudo pela recandidatura a outras fases do concurso de acesso no mesmo ano e em anos subsequentes, pela frequência da licenciatura pretendida no estrangeiro, pela repetição das disciplinas específicas no secundário, ou ainda pela frequência do curso ingressado e mais tarde pela mudança de curso.

Num momento posterior da pesquisa, procuramos compreender as trajetórias pós-secundárias dos alunos distinguidos, tendo

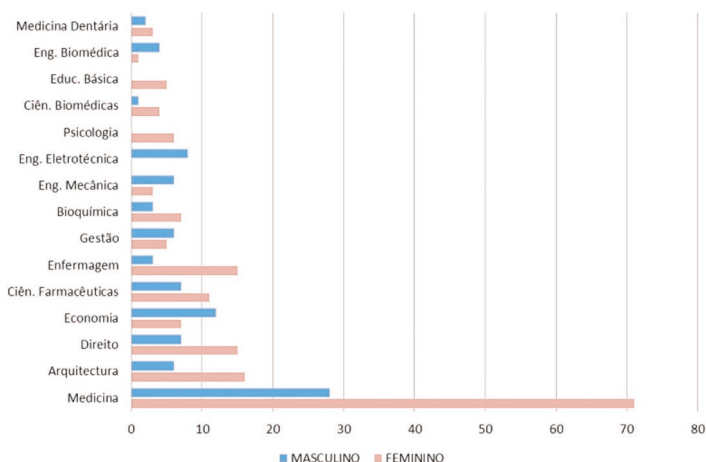


Figura 37.8 Curso superior por gênero (15 cursos mais ingressados) — 2013

Fonte: Direção Geral do Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>).

administrado um inquérito por questionário a 150 destes alunos, de modo a conhecer as suas expectativas e representações no processo de transição para um grau superior de escolaridade, tendo em conta, designadamente, o seu desempenho académico, a sua adaptação a diferentes contextos e metodologias de ensino e aprendizagem, o seu grau de satisfação, entre outras dimensões pertinentes.

Para a generalidade dos inquiridos, os seus níveis de desempenho académico no ensino superior é “Bom” (56%), “Muito bom” (20%) e “Suficiente” (18%). Surpreendentemente, apenas é “Excelente” para 1 aluno, sendo mesmo considerado “Insuficiente” (1,3%) e “Mau” (0,7%) para 3 alunos (cf. figura 37.9). Os dados evidenciam de forma inequívoca uma certa descontinuidade do nível de desempenho académico por parte destes alunos, ao revelarem uma não correspondência entre o estatuto de excelência atribuído no ensino secundário e sua efetivação no ensino superior.

Como anteriormente mostramos (Torres, Palhares e Borges, 2013), esta descontinuidade traduz-se na obtenção de médias escolares muito aquém das classificações que os alcançaram ao estatuto de excelência, pois apenas 4,2% desses alunos conseguia resultados escolares no limiar da excelência, não havendo mesmo inquiridos com classificações

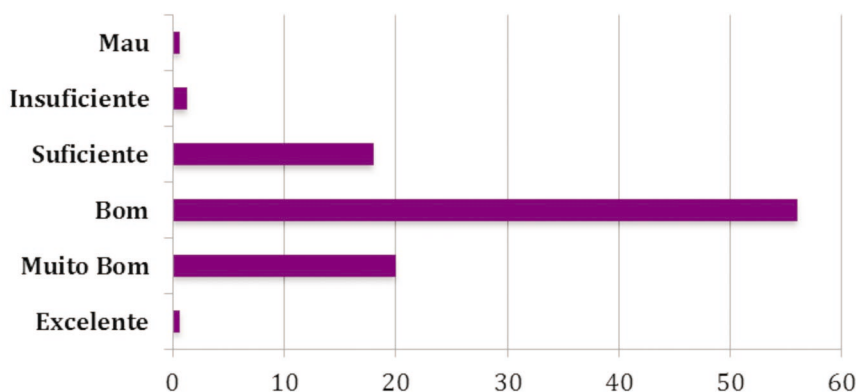


Figura 37.9 Nível de desempenho dos estudantes no ensino superior (N=145)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

acima dos 18 valores (cf. figura 37.10). Nesse trabalho levantamos algumas hipóteses interpretativas que estão à procura de desenvolvimentos em etapas subsequentes a este projeto, mas cujas pistas apontam para a procura de novos espaços e tempos de conquista da autonomia (Almeida e Vieira, 2008), volvida que foi, para muitos, a concretização do ingresso no curso que desde há muito objetivaram. A expressão dessa autonomia foi, porventura, o descompassar de ritmos e de contingências académicas que se diluíram em intensidade no novo patamar da escolaridade.

Mesmo não confirmando os desempenhos que obtiveram no secundário, os dados do inquérito por questionário revelaram níveis elevados de satisfação em relação à sua nova experiência académica, designadamente no que respeita ao curso frequentado, às relações com os colegas, à instituição de ensino, aos professores, entre outras dimensões (cf. figura 37.11). Talvez a dimensão mais crítica desta experiência resida na articulação do curso com o mercado de trabalho, mas mesmo assim, parte significativa dos inquiridos tende-a a considerar “muito satisfatória” ou “bastante satisfatória”. Se considerarmos estas duas últimas categorias, então também poderíamos observar uma avaliação menos positiva do seu envolvimento em tarefas de investigação. Contudo, inclusive no

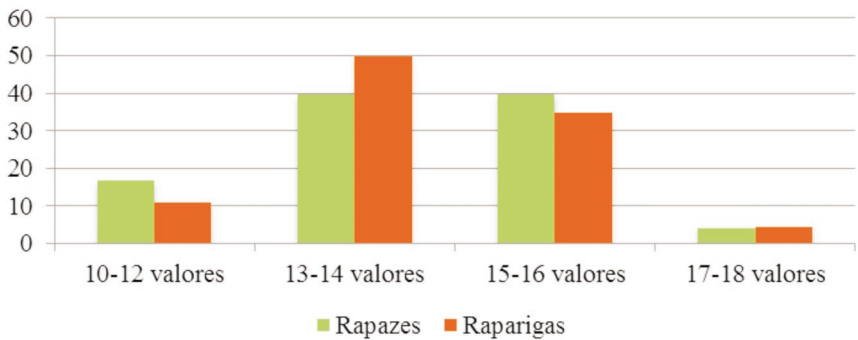


Figura 37.10 Classificações médias obtidas no ensino superior pelos alunos distinguidos

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

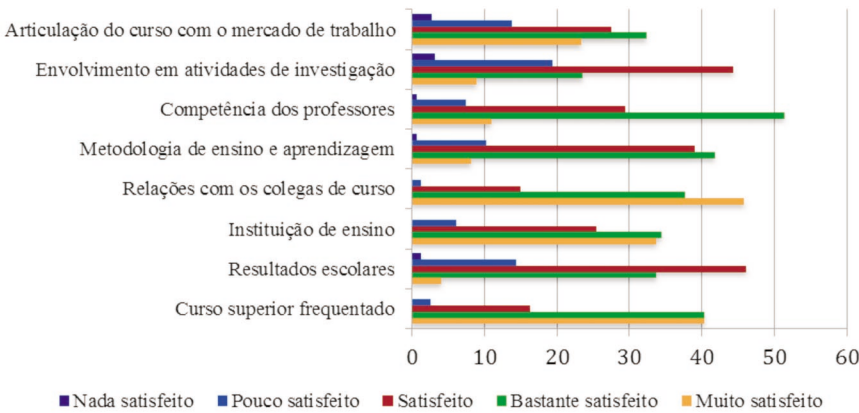


Figura 37.11 Grau de satisfação dos alunos (N=141)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

que concerne à dimensão “resultados escolares”, a junção das categorias mais positivas da escala de satisfação condensam uma posição algo intrigante sobre a avaliação que fazem sobre a sua experiência no ensino superior. Tais indícios tendem a reforçar a ideia de que o secundário foi mais uma meta que um ponto de passagem para a sua definição como ator no mercado de trabalho.

Retomando a metáfora orientadora deste texto, dir-se-á que os alunos distinguidos como excelentes se estarão a comportar como neófitos alpinistas, pois, deslumbrados com o alcance do cume, se esquecem de que a descida é tão ou mais problemática que a ascensão. Basta ler os relatos das conquistas dos principais cumes para se saber que muitos acidentes fatais com as várias expedições de montanha ocorrem justamente na descida. As conotações com as dificuldades na transição para o mercado de trabalho, com a precariedade dos vínculos laborais, com a desvalorização do diploma, entre outros, são aqui evidentes. Não estranha, por isso, que o prazer da conquista impeça, por vezes, de se pensar de forma estratégica e clarividente o percurso para a conquista plena do cume, descida incluída.

Notas finais

A escalada surgiu neste texto com o propósito de ilustrar, heurística-mente, o desenvolvimento da excelência académica, problematizando o alcance da meta (cume) a partir de um conjunto de fatores multivariados, situados a montante e a jusante da escola. Os dados recolhidos procuraram captar a perspetiva do sistema e dos atores a partir de vários ângulos, na suposição de que a compreensão multidimensional do fenómeno exige um olhar holístico, ora focado no centro (processos de escolarização) ora na periferia (processos sociais e familiares), ora nas interseções que se estabelecem entre ambos os espaços de educação e socialização dos alunos. Se, por um lado, emergiram algumas regularidades explicativas da produção de elevados padrões de desempenho, por outro lado, o estudo revelou o quanto as “contratendências” podem ser desafiadoras para compreender a não linearidade do processo de construção da excelência.

A expansão dos rituais de distinção, associada a outras iniciativas de promoção dos resultados, mostra bem a adesão das escolas secundárias portuguesas à ideologia meritocrática globalmente difundida, considerada em muitos casos um esteio legitimador dos

processos de liderança. Uma significativa mudança que temos vindo a assistir, neste contexto de afirmação global das políticas *de accountability*, é a relevância que a produção de resultados passou a ter, não só no plano discursivo mas também na sua tradução simbólica e política. A valorização crescente e explícita dos resultados académicos constitui, efetivamente, uma prioridade estratégica assumida pelas escolas, traduzida na criação de múltiplos mecanismos de gestão política, pedagógica e organizacional, que no seu conjunto, contribuem para a construção de uma cultura organizacional performativa. Todavia, esta cultura performativa está longe de se apresentar de forma homogênea e uniforme; ao contrário, revela *nuances* e tónicas diferenciadas de escola para escola, em função das suas especificidades políticas e culturais. Os resultados obtidos nos quatro estudos de caso são inequívocos a este respeito: uma cultura centrada nos resultados, independentemente das suas diferenciações, exerce um efeito poderoso na socialização dos jovens alunos, ao ponto de estes a considerarem o principal fator responsável pelo seu desempenho académico.

Do ponto de vista dos fatores externos à instituição escolar (periferia), a condição social e cultural das famílias revelou-se nuclear na explicação dos percursos escolares de excelência. Desde o incentivo ao estudo à definição das atividades extra-escolares, o ambiente familiar desempenha um papel crucial na orientação dos projetos de vida dos estudantes. À semelhança do estudo de Daverne & Duterqc (2013), os resultados do nosso projeto reforçam a ideia de que mais importante do que a mera pertença social e profissional dos pais, é que “le soutien des parents passe alors plus volontiers par la valorisation du travail, de l’effort et du sérieux” (p. 54). É justamente esta disposição ativada precocemente no seio familiar e, mais tarde, reforçada na escola e nas atividades fora da escola, que emerge como fundamental na construção de trajetórias bem-sucedidas. Aliás, as próprias atividades não-escolares são escolhidas em função do seu potencial de aprendizagem e complemento ao estudo, exigindo dos estudantes o desenvolvimento de capacidades de uso e gestão do tempo. A experiência proporcionada pelas atividades extra-escolares, como as explicações, o desporto e as línguas, acaba por ser essencial, quer como espaço de descompressão escolar, quer como contexto de aprofundamento e reforço do ofício de “bom aluno”.

Uma das pistas mais inquietantes levantadas pelos dados reside na constatação da não linearidade do percurso escolar do aluno excelente, no momento em que transita para o ensino superior. O abaixamento do desempenho académico verificado na amostra de alunos estudados abre uma nova agenda investigativa que, no imediato, nos leva a questionar o ideal-tipo de excelência que está a ser produzido e a sua inadequação às exigências do ensino superior.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (1998), *Políticas educativas e avaliação educacional*, Braga, Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2013), “Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média”, in J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Xplica Internacional. Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 167-188.
- Almeida, A. N. & Nogueira, M. (orgs.) (2002), *A Escolarização das Elites: Um Panorama Internacional da Pesquisa*, Petrópolis, Vozes.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2008), “Insucesso escolar: O caso das transições para o ensino superior”, in M. Filomena Mendes, M. Luís Pinto & M. L. Bandeira (orgs.), *O declínio demográfico. Que mudanças?* Actas do III Congresso Português de Demografia. Lisboa: Associação Portuguesa de Demografia, 15 pps.
- Bourdieu, Pierre (1989), *La Distinction. Critique Social du Jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Brandão, Z. & Lelis, I. (2003), “Elites académicas e escolarização dos filhos”, *Educação & Sociedade*, 24(83), pp. 509-526.
- Bressoux, P. (1994), “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”, *Revue Française de Pédagogie*, 98, pp. 91-137.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979), *School Social Systems and Student Achievement: Schools can Make a Difference*, New York, Praeger.
- Cousin, O. (1998), *L'Efficacité des Colleges. Sociologie de l'Effet Établissement*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2013), *Les Bons Élèves. Expériences et Cadres de Formation*, Paris, PUF.
- Derouet, J-L. (2010), “Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010)”, *Educação & Sociedade*, 31(112), pp. 1001-1027.

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996), *À l'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O. & Guillemet, J.-P. (1989), "Mobilisation des établissements et performances scolaires: Le cas des collèges", *Revue Française de Sociologie*, XXX, pp. 235-256.
- Ferrand, M., Imbert, F. & Marry, C. (1999), *L'Excellence Scolaire: Une Affaire de Famille*, Paris, L'Harmattan.
- Lahire, B. (1995), *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (2001), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004), *Retratos Sociológicos. Disposições e Variações Individuais*, Porto Alegre, Artmed.
- Nogueira, M. (2004), "Favorecimento económico e excelência escolar: Um mito em questão", *Revista Brasileira de Educação*, 26, pp. 133-144.
- Palhares, J. A. (2014), "A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos", in Leonor L. Torres & José A. Palhares (2014) (orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. A Inclusão e a Excelência no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 5-26.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimer, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979), *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London, Open Books.
- Torres, L. L. (2004), *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*, Braga, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2014), "A ritualização da excelência académica. O efeito cultura de escola", in Leonor L. Torres & José A. Palhares (2014) (orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. A Inclusão e a Excelência no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 27-48.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2015), "Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário", *Revista Lusófona de Educação*, 30, pp. 99-121, acesso: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/current>
- Torres, L. L.; Palhares, J. A. & Borges, G. (2013), "Da distinção à transição: Percursos académicos de alunos de excelência na escola pública", in Natália Alves, Carmen Cavaco, Paula Guimarães & Marcelo Marques (eds.), *Educação de Jovens e Adultos: Das Políticas às Lógicas de Ação. Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais — Das políticas às Lógicas de Ação*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 424-436.
- Torres, L. L.; Palhares, J. A. & Borges, G. (2015), "Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: Tendências normativas e concepções dominantes", in M. J. Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira. *Atas do XII Congresso da SPCE*

— *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*, Santo Tirso, De Facto Editores, pp. 480-494, acesso: <http://we.tl/cIZnsef1E6/> / <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>.

Vieira, M. M. (2007), *O futuro em Aberto? Modernidade, Insucesso Escolar e Percursos de Errância no Ensino Superior*, comunicação apresentada na 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, Minas Gerais, pp. 141-183.

Capítulo 38

La actitud del alumnado frente a la escuela

Valls, Sánchez-Gelabert, Troiano

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la Universitat Autònoma de Barcelona
(onavalls@gmail.com)

Introducción

Muchos son los autores que han analizado la actitud del alumnado frente a la escuela y las consecuencias de estas actitudes tanto para los estudiantes como para la sociedad. . Estas aportaciones se han desarrollado tanto desde un punto de vista teórico donde encontramos autores como Bernstein (1977), Merton (1938), Fernández Enguita (1988), Subirats y Alegre (2006) o Tarabini (2012); como desde un punto de vista empírico con Alegre y Benito (2012), Barbeta y Termes (2014) o Feito (2003).

A partir de la revisión de estas propuestas, el objetivo de la presente comunicación es la de explorar las actitudes de los estudiantes frente a la escuela a partir de sus motivaciones, proponer una tipología de actitudes y mostrar los resultados obtenidos al contrastarla empíricamente. Dicha comprobación empírica se ha realizado a partir del análisis de los datos de una muestra de 2000 estudiantes que cursaban 4º de ESO en 2013-14 o que habían nacido en el año 1998 y se encontraban en cursos inferiores, matriculados en 27 centros de la ciudad de Barcelona. Estos datos son el resultado de la primera fase de una investigación sobre las trayectorias formativas y laborales de los jóvenes que forma parte de un proyecto internacional de comparación entre ciudades sobre las prácticas educativas, las desigualdades educativas y las trayectorias de los jóvenes después de la escuela obligatoria.

De este modo, a continuación se presenta la conceptualización y operacionalización de la tipología así como los resultados descriptivos

obtenidos. Seguidamente se exponen las características más relevantes de cada tipo en base a diferentes variables independientes (sexo, la ocupación de los progenitores, el nivel educativo de éstos, la estructura familiar, el origen, la generación de inmigración y el idioma en el que hablan en casa). Finalmente, se presentan los resultados en base a la contrastación de la tipología con variables dependientes (procastinación, problemas conductuales, resolutivos, autopercepción académica, autopercepción, valoración de la vida fuera del colegio, valoración del trabajo en grupo y expectativas).

Las actitudes frente a la escuela

En su trabajo clásico sobre estructura social y anomía, Merton (1938) analizaba las conductas inconformistas de ciertos individuos. Partiendo de la premisa de que ciertas estructuras sociales ejercen una presión sobre ciertos individuos debido a una disonancia entre los objetivos [culturales] y las normas institucionales, el autor concluye que esta discordancia puede dar lugar a ciertas formas de comportamiento antisocial.

De forma similar, aplicado a contextos educativos, Bernstein (1977) identifica ciertos comportamientos por parte de los estudiantes de alienación y rechazo escolar. El autor distingue entre el orden instrumental y expresivo¹ de la escuela y propone una tipología de estudiantes [y de profesores y familias] en función de la aceptación/rechazo de los medios y fines en ambos órdenes.

En nuestro contexto ha habido interesantes aportaciones al estudio del rechazo escolar en que se han analizado las actitudes de los estudiantes partiendo de sus motivaciones o identificaciones y del rendimiento o de las acciones (conductas, comportamientos disruptivos) que llevan a cabo (Fernandez Enguita, 1988; Subirats y Alegre, 2006; Tarabini, 2012; Alegre y Benito, 2013; Barbeta y Termes 2014).

La propuesta que aquí se plantea tiene como objetivo analizar las motivaciones disociadas de las acciones o comportamientos. Evidentemente esta distinción es de orden analítico; es más que obvia la

1 La distinción de Bernstein se basa en un conjunto de conocimientos — interrelacionados en la práctica — que la escuela transmite: por un lado relacionado con un aprendizaje de orden más formal asociado a un conocimiento específico (instrumental) y por otro relacionado con un orden más moral relacionado con imágenes de conducta y *modales* (expresivo).

Tabla 38.1 Las motivaciones teniendo en cuenta distintas variables referentes a la identificación instrumental y expresiva con la institución educativa

Expressiu		alpha
ST 17 01	M'agrada estar a l'escola	0.727
ST 17 02	Em sento segur/a a l'escola	
ST 17 07	Tinc bona relació amb la majoria de professors/es	
ST 17 11	Quan acabi l'escola en tindrè molt bons records	
ST 17 12	Em sento satisfet del que faig a classe	
ST 19 04	Treu el millor de tu	
Instrumental		alpha
ST 17 13	Treballar dur a l'escola ajuda a l'èxit laboral	0.794
ST 17 14	El que aprenem a classe és necessari per tenir èxit en el futur	
ST 17 15	L'escola m'ensenya coses valuoses	
ST 17 16	L'escola em prepara per tenir un projecte de vida	
Desmotivació		alpha
ST 17 06	La majoria de tasques escolars les trobo avorrides	0.584
ST 17 08	L'escola és sovint una pèrdua de temps	

interrelación y retroalimentación existente en el orden cultural y el comportamiento u orden conductual. De esta manera, exploramos las motivaciones que los alumnos tienen frente a la escuela y, por otro lado, las acciones que llevan a cabo, siguiendo el modelo de la teoría de la acción planificada de Icek Ajzen (1991). Esta distinción nos permite analizar únicamente las motivaciones teniendo en cuenta distintas variables referentes a la identificación instrumental y expresiva con la institución educativa (tabla 38.1 y explorar si se relacionan con ciertos tipos de comportamientos.

De este modo, cruzando los dos ejes motivacionales (instrumental y expresivo), hemos clasificado a cada alumno en función del grado de identificación instrumental y expresiva que tienen con el centro educativo, resultando los tipos de: adherido, disociado, acomodado, inhibido o resistente tal y como se muestra en el figura 38.1. Así, se han realizado pruebas para elaborar la tipología y, finalmente, ésta se ha construido en base a la mediana y no en escala dado que muestra unos resultados más ajustados.

En un primer momento la tipología presentaba 4 tipos (inhibidos, disociados, acomodados y adheridos) pero finalmente se dividió a los inhibidos en dos grupos en base a si tenían un alto grado de desmotivación (resistentes) o grado bajo de ésta (inhibidos) para poder comprobar

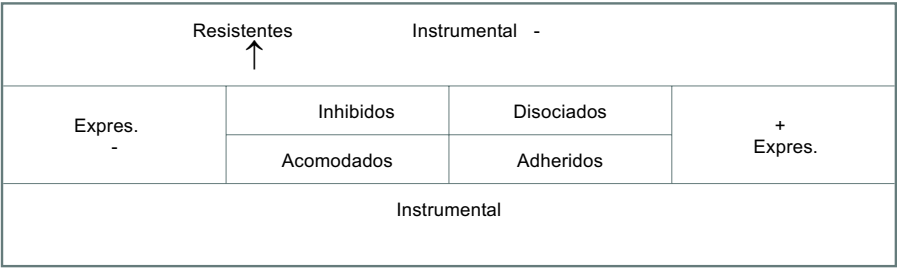


Figura 38.1 Tipología de actitud frente a la escuela

si en las variables de disrupción se observa un comportamiento distinto entre estos dos tipos tal y como apuntaban Masjuan y Troiano (2009) a partir del modelo original de Merton (1938).

Una vez construida esta tipología, se ha realizado un análisis de diferentes variables independientes para caracterizarla y variables dependientes para contrastarla. Las variables introducidas en este análisis nos ayudan a entender dicha tipología y los perfiles más característicos que la conforman así como los comportamientos que llevan a cabo. Las variables analizadas son:

- a. Variables independientes: sexo, ocupación de los progenitores, nivel educativo de los progenitores, estructura familiar, origen de los progenitores, generación de inmigración e idioma que hablan en el hogar;
- b. variables dependientes: procrastinación, problemas conductuales, si son resolutivos, autopercepción académica, autopercepción, valoración de la vida fuera del colegio, valoración del trabajo en grupo, rendimiento y expectativas.

Resultados

Tipología de actitudes frente a la escuela

Mediante este análisis inicial, los resultados preliminares muestran como en relación a la población analizada un 26% de los alumnos son adheridos, es decir, que se identifican instrumental y expresivamente con la escuela; un 20,6% disociados, que se identifican expresivamente

pero no instrumentalmente; un 11,2% acomodados, que se identifican instrumentalmente y no expresivamente; un 13,9% inhibidos que no se identifican ni expresiva ni instrumentalmente con ésta; y finalmente, un 28,3% son resistentes que no se identifican ni expresiva ni instrumentalmente y que además tienen un alto grado de desmotivación en el colegio.

Caracterización de la tipología

Para realizar una primera caracterización de esta tipología se ha realizado un análisis de asociación entre variables y, en el caso de que el khi-cuadrado global sea significativo, se examinan los residuos estandarizados corregidos para el porcentaje de cada celda de las tablas. A partir de este análisis, podemos definir los diferentes tipos a partir de la tabla 38.2.

De este modo, a partir de la tabla podemos caracterizar los distintos tipos de la siguiente manera:

- los estudiantes *adheridos* se asocian significativamente con las mujeres cuyos padres son del resto del mundo y las cuales llegaron a España antes de los 12 años o a partir de los 12 años y que hablan otras lenguas o combinaciones. Se asocian también a un nivel educativo bajo de los padres, sin estudios o con estudios obligatorios, y los cuales realizan trabajos manuales;
- en relación a los *acomodados*, se observa que se asocian a estudiantes hombres que han nacido en Cataluña o España o llegados antes de los 12 años con padres de origen extranjero del resto del mundo o de Europa y el resto de países ricos. Además, se asocia a familias monoparentales que hablan principalmente castellano en el hogar. En relación al origen socioeconómico, se observa una asociación significativa con progenitores que ocupan puestos de trabajo manuales no cualificados y que no tienen estudios o que tienen estudios obligatorios;
- el tipo *disociado* presenta una asociación a las estudiantes mujeres nacidas en Cataluña y con padres autóctonos. Se asocian también a familias nucleares donde se habla principalmente el catalán. En relación al origen socioeconómico, se observa una asociación significativa con progenitores empresarios y profesionales pero sin asociaciones significativas en relación al nivel educativo familiar;

Tabla 38.2 Actitud frente a la escuela

	Actitud frente al colegio					Total	
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	%	N
Idioma* [0,117]							
Principalmente en catalán	32,6%	20,1%	25,7%	24,0%	34,4%	28,7%	585
Catalán y castellano	22,6%	13,5%	18,1%	20,8%	17,9%	18,8%	384
Principalmente en castellano	35,2%	52,8%	35,5%	42,4%	40,3%	39,7%	809
Otras lenguas y combinaciones	9,5%	13,5%	20,8%	12,7%	7,5%	12,8%	260
Origen geográfico de los padres* [0,140]							
Cataluña y España	82,4%	63,3%	67,5%	71,2%	84,2%	75,5%	1462
Europa y el resto de países ricos	1,0%	3,7%	1,7%	1,5%	2,0%	1,8%	35
Resto del mundo	16,6%	33,0%	30,8%	27,4%	13,8%	22,7%	440
Estructura Familiar* [0,004]							
Nuclear	76,5%	63,4%	74,2%	68,7%	73,0%	72,4%	1464
Monoparental	16,5%	30,0%	18,2%	23,8%	21,4%	20,9%	422
Reconstituida/Custodia compartida	4,3%	2,6%	3,6%	5,0%	4,0%	4,0%	80
Más de un núcleo/Otras situaciones	2,6%	4,0%	4,0%	2,5%	1,6%	2,8%	57
Sexo* [0,140]							
Hombre	45,8%	59,6%	45,3%	55,9%	60,7%	52,8%	1063
Mujer	54,2%	40,4%	54,7%	44,1%	39,3%	47,2%	950
Generación de inmigración* [0,111]							
Nacidos en CAT/SP con padres autóctonos	83,2%	65,4%	69,5%	72,5%	84,9%	76,9%	1462
Nacidos en CAT/SP con padres extranjeros	1,7%	9,6%	6,0%	5,6%	2,9%	4,5%	86
Llegados hasta los 11 años	10,4%	18,3%	17,5%	15,6%	9,6%	13,5%	257
Llegados a partir de los 12 años	4,7%	6,7%	7,0%	6,3%	2,5%	5,1%	97
Nivel educativo de la familia* [0,103]							
Sin estudios u obligatorios	13,5%	26,0%	24,8%	23,6%	14,6%	19,6%	389
Estudios postobligatorios (BUP, CFGM, CFGS...)	36,4%	37,0%	29,8%	29,5%	36,3%	33,7%	670
Estudios universitarios	50,1%	37,0%	45,4%	46,9%	49,1%	46,7%	928
EGP3 familiar propia* [0,104]							
I+II Empresarios y profesionales	59,9%	42,2%	47,8%	46,7%	55,2%	51,6%	1005
III+IV Pequeños propietarios y trabajadores no manuales	28,3%	37,6%	31,8%	33,1%	33,8%	32,5%	632
V+VI+VII Trabajadores manuales	11,8%	20,2%	20,4%	20,2%	11,0%	15,9%	310
EGP5 familiar propia* [0,083]							
I+II Empresarios y profesionales	59,9%	42,2%	47,8%	46,7%	55,2%	51,6%	1005
III Trabajadores no manuales	23,2%	33,9%	26,9%	26,8%	27,7%	27,1%	528
IVabc Pequeños propietarios	5,2%	3,7%	4,9%	6,2%	6,1%	5,3%	104
V+VI Trabajadores manuales cualificados	8,6%	9,6%	12,3%	13,6%	6,1%	9,7%	188
VII Trabajadores manuales no cualificados	3,2%	10,6%	8,1%	6,6%	5,0%	6,3%	122
Total	420	229	530	283	576	100%	2038

Nota: * $p \leq 0,01$ para la prueba khi-cuadrado | ** $p \leq 0,05$ para la prueba khi-cuadrado.

Entre corchetes se muestra el valor de la V de Cramer como a intensidad de la relación entre variables.

Los porcentajes subrayados muestran los valores más grandes de 1,96 para los residuos corregidos tipificados como medida de la intensidad de relación entre categorías de las variables.

- en referencia a los *inhibidos*, se observa que se asocian significativamente a los estudiantes cuyos padres provienen de países del resto del mundo y que realizan trabajos manuales;
- por último, los *resistentes* se asocian a estudiantes hombres que han nacido en Cataluña y España, y sus progenitores son también autóctonos. Además, pertenecen a clases medias y altas dado que los progenitores ocupan puestos de trabajo de empresarios y profesionales.

Contrastación de la tipología

Se han seleccionado diferentes indicadores para contrastar la tipología y explorar el impacto de ésta en ciertas acciones, valoraciones y expectativas de futuro de los jóvenes. De este modo, a partir de un análisis factorial se han distinguido los siguientes siete ejes relacionados a acciones, conductas, autopercepciones y valoraciones. Con la intención de separar y diferenciar aquellos estudiantes con más o menos tendencia a pertenecer a uno u otro grupo de cada eje, se han dicotomizado (alto-bajo) las puntuaciones a partir de la mediana. Los ejes resultantes (y los indicadores) son los siguientes:

- ***Procastinación*** (Tiendo a dejar las cosas para el último momento, Soy perezoso);
- ***Problemas conductuales*** (He sido castigado, He tenido problemas con algún profesor por mi conducta, Frecuentemente me meto en problemas, Soy respetuoso con los demás);
- ***Resolutivo*** (Puedo resolver cualquier problema que pueda tener, No hay nada que me pueda apartar de mis objetivos, Tengo muchas formas de conseguir mis actuales objetivos);
- ***Autopercepción académica*** (Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante, Como crees que te irán los estudios este año, Ahora mismo me veo como un estudiante de éxito, Estoy seguro de que lo hago bien en el colegio);
- ***Autopercepción*** (Comprendo los sentimientos de los demás, Soy un/a buen/a líder, Expreso ideas claras en mis exposiciones orales, Cuando escribo expreso claramente mis ideas);
- ***Valoración vida fuera del colegio*** (La relación con la gente, Lo que haces en tu tiempo libre, Tu vida en casa, Tu vida en general, Tu futuro);

Tabla 38.3 Actitud frente a la escuela y nivel de procrastinación

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Procastinación* [0,213]						
Alto	51,90%	52,90%	36,60%	41,40%	64,20%	841
Bajo	48,10%	47,10%	63,40%	58,60%	35,80%	841
Total	370	189	435	227	461	1682

- *Valoración trabajo en grupo* (Prefiero trabajar solo, Trabajo bien en grupos).

Además, a partir de 2 preguntas del cuestionario (Qué quieres hacer si obtienes el graduado de la ESO y Qué quieres hacer si no lo obtienes), se han definido las expectativas que tienen los estudiantes una vez acaben la educación obligatoria.

Expectativas:

- hacer el bachillerato para ir a la universidad;
- hacer el bachillerato para ir a un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS);
- bachillerato;
- hacer un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM);
- dejar de estudiar y buscar trabajo;
- todavía no lo sé.

De este modo, si atendemos a la tabla 38.3 podemos observar cómo los adheridos se asocian con los estudiantes que tienen un bajo nivel de procrastinación y por lo tanto no tienden a dejar las cosas para el último momento ni tampoco se consideran perezosos a diferencia de los resistentes que se asocian con los que tienen un nivel alto.

En segundo lugar, observamos cómo los disociados y los adheridos se asocian a estudiantes que no se meten en problemas y son respetuosos con los demás a diferencia de los resistentes que se asocian con los estudiantes más rebeldes, tal y como podemos ver en la tabla 38.4.

En tercer lugar, en referencia a lo resolutivos que son los estudiantes se observa que son los Adheridos los más resolutivos y en cambio los resistentes los que se asocian con estudiantes menos resolutivos (tabla 38.5).

Tabla 38.4 Actitud frente a la escuela y problemas conductuales

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Problemas conductuales* [0,149]						
Alto	44,30%	56,60%	40,90%	54,20%	58,60%	842
Bajo	55,70%	43,40%	59,10%	45,80%	41,40%	840
Total	370	189	435	227	461	1682

Tabla 38.5 Actitud frente a la escuela y nivel de resolución

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Resolutivo* [0,113]						
Alto	51,40%	50,80%	57,90%	44,10%	43,80%	840
Bajo	48,60%	49,20%	42,10%	55,90%	56,20%	842
Total	370	189	435	227	461	1682

Tabla 38.6 Actitud frente a la escuela y autopercepción académica

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Autopercepción académica* [0,289]						
Alto	61,60%	43,40%	67,10%	38,30%	33,00%	841
Bajo	38,40%	56,60%	32,90%	61,70%	67,00%	841
Total	370	189	435	227	461	1682

En cuarto lugar, en el caso de la autopercepción académica, son los disociados y los adheridos los que se asocian con niveles altos de autopercepción y por lo tanto son jóvenes que se consideran buenos estudiantes y con éxito en los estudios. En cambio, los inhibidos y los resistentes se asocian con los niveles bajos (tabla 38.6).

En quinto lugar, los adheridos se asocian con niveles altos de autopercepción ya que consideran que comprenden los sentimientos de

Tabla 38.7 Actitud frente a la escuela y autopercepción

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Autopercepción** [0,084]						
Alto	49,50%	47,10%	54,30%	41,00%	51,80%	840
Bajo	50,50%	52,90%	45,70%	59,00%	48,20%	842
Total	370	189	435	227	461	1682

Tabla 38.8 Actitud frente a la escuela y valoración de la vida fuera del colegio

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Valoración de la vida fuera del colegio* [0,203]						
Alto	54,10%	39,70%	64,60%	39,20%	42,30%	840
Bajo	45,90%	60,30%	35,40%	60,80%	57,70%	842
Total	370	189	435	227	461	1682

Tabla 38.9 Actitud frente a la escuela y valoración del trabajo en grupo

	Actitud frente a la escuela					Total
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	
Valoración del trabajo en grupo* [0,157]						
Alto	54,10%	46,00%	60,70%	43,20%	41,40%	840
Bajo	45,90%	54,00%	39,30%	56,80%	58,60%	842
Total	370	189	435	227	461	1682

los demás, que son buenos/as líderes y que saben expresar de forma clara sus ideas. Y por otro lado, los inhibidos se asocian con los estudiantes que tienen una mala autopercepción (tabla 38.7).

En sexto lugar, los alumnos que valoran positivamente su vida fuera del colegio se asocian con el tipo de adheridos pero los que la valoran negativamente se asocian con dos tipos, los inhibidos y los resistentes (tabla 38.8).

Tabla 38.10 Actitud frente a la escuela y expectativas

	Actitud frente a la escuela					Total	
	Disociados	Acomodados	Adheridos	Inhibidos	Resistentes	%	n
Expectativas* [0,086]							
Hacer el bachillerato para ir a la universidad	71,80%	56,10%	67,30%	59,10%	54,20%	62,20%	1247
Hacer el bachillerato para ir a Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS)	7,20%	13,20%	6,70%	8,70%	9,40%	8,60%	172
Hacer el bachillerato	1,00%	1,30%	0,40%	0,70%	2,30%	1,20%	24
Hacer un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM)	11,30%	19,30%	16,20%	19,60%	21,90%	17,60%	353
Dejar de estudiar y buscar trabajo	1,40%	2,60%	1,30%	2,90%	1,40%	1,70%	35
Todavía no lo se	7,20%	7,50%	8,20%	9,10%	10,70%	8,70%	175
Total	415	228	526	276	561	100%	2006

Y si nos fijamos en la valoración que hacen del trabajo en grupo destacan del mismo modo los inhibidos y los resistentes con una valoración negativa y en cambio los adheridos con valoraciones positivas del trabajo en grupo (tabla 38.9).

Finalmente, analizar las expectativas de futuro al terminar la educación obligatoria en base a la tipología nos permite entender las creencias en base a las experiencias actuales. De este modo, se observa cómo los adheridos y los disociados tienen unas expectativas más académicas optando en mayor medida por la opción de realizar un bachillerato para ir a la universidad. En cambio, los acomodados tienen unas expectativas más profesionales optando mayoritariamente por ir al bachillerato para ir a un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). En el caso de los Resistentes se asocian a querer hacer un bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Y en el caso de las expectativas de terminar los estudios e insertarse en el mercado laboral y los indecisos no se asocian a ningún tipo concreto. También es de destacar el poco porcentaje de jóvenes (1,7%) que considera la educación secundaria como una vía terminal y que afirma que dejará de estudiar y buscará trabajo. Del mismo modo sucede con el bachillerato como vía terminal, donde sólo un 1,20% tiene como expectativa terminal este estudio post-obligatorio (tabla 38.10).

Conclusiones

En esta comunicación se han presentado los primeros resultados en base a un análisis de la identificación instrumental y expresiva con la escuela de una muestra de 2000 estudiantes que cursaban 4º de ESO en 2013-14 o que habían nacido en el año 1998 y se encontraban en cursos inferiores, matriculados en 27 centros de la ciudad de Barcelona. De este modo, se ha presentado una tipología a partir de la cual podemos distinguir características asociadas a las distintas actitudes frente a la escuela y algunas de las acciones y comportamientos con que se identifican. Se han diferenciado cinco tipos de actitudes frente la escuela en base a la identificación de los estudiantes: inhibidos, disociados, acomodados, adheridos y resistentes. Comparando estos resultados con los obtenidos en uno de los primeros trabajos en nuestro contexto (Enguita, 1998) se pueden encontrar ciertas diferencias interesantes.

Tal y como hemos visto, los adheridos se asocian con mujeres de origen extranjero de clase socioeconómica baja y que están completamente integradas en el centro escolar tanto instrumental como expresivamente. Por este motivo no tienden a dejar las cosas para el último momento ni se consideran personas perezosas, además se consideran personas con una alta capacidad de resolución de problemas. En referencia al comportamiento hemos observado cómo no acostumbran a meterse en problemas y respetan a los demás. Se consideran buenas estudiantes y personas con habilidades sociales que valoran positivamente aspectos como el trabajo en grupo o su vida fuera del colegio. Y también se ha podido observar que tienen unas expectativas más académicas ya que quieren ir a la universidad.

Se observa, pues que los adheridos no son únicamente alumnos de clase media o alta sino que también representan un importante porcentaje de alumnos de clases modestas. Esto hace pensar que además de sentirse a gusto con la cultura escolar piensan que el colegio es una importante herramienta de ascenso social que les permitirá vivir en unas condiciones mejores que las de sus progenitores.

En referencia a los disociados, éstos se asocian también con mujeres, pero en este caso de familias de origen autóctono y de clase social media y alta. De este modo, igual que los adheridos, los disociados se asocian con un buen comportamiento en el centro escolar y se consideran buenos estudiantes teniendo también expectativas académicas de ir a la universidad. En este caso, podemos observar cómo, aunque

están adaptados a la cultura escolar, no le dan importancia a la instrumentalidad del colegio (los conocimientos específicos que mencionaba Bersntein). Una posible explicación podría ser que consideran que con la posición social de sus progenitores no tendrán problemas de inserción laboral en un futuro y acaban adoptando una actitud que enfatiza el valor de consumo de la educación muy por encima del valor de inversión.

En el caso de los acomodados, estos se asocian a estudiantes hombres de origen autóctono o que llegaron con menos de 12 años y por lo tanto como mínimo han realizado la educación obligatoria en Catalunya o España. Los progenitores son de origen extranjero y de nivel social bajo. Además, estos alumnos se asocian a familias que hablan castellano y por lo tanto no tendrían dificultades de comprensión. De este modo, son estudiantes que se identifican con el nivel instrumental pero no con el expresivo (orden moral). Fernandez Enguita (1998) proponía que esto se puede deber al hecho de que se asocian a jóvenes de clase baja que ven la escuela como un medio de escapar de su condición.

Al respecto de los inhibidos hemos observado que se asocian a alumnos que proceden de familias de origen extranjero y de clase social baja. Éstos se asocian con jóvenes que se esfuerzan, no tienden a dejar las tareas escolares para el último momento y no se consideran perezosos pero en cambio tienen una autopercepción de ellos mismos como malos estudiantes y con pocas habilidades sociales. Además, hacen una valoración negativa de aspectos como el trabajo en equipo o su vida fuera del colegio. Dado que se esfuerzan, no ven una compensación por parte del colegio, y no se identifican con éste ni instrumental ni expresivamente.

Finalmente, en relación a los resistentes, se asocian a hombres de origen familiar autóctono y de clase social media o alta. Éstos a diferencia de los inhibidos se asocian con jóvenes que no se esfuerzan en el colegio, se consideran perezosos y son estudiantes que acostumbran a meterse en problemas. En cambio, se asemejan a los inhibidos al considerarse poco resolutivos y malos estudiantes que valoran negativamente en trabajo en grupo y su vida fuera del centro escolar. Además, cabe destacar que tienen unas expectativas profesionalizadoras más inmediatas y se decantan más por realizar un ciclo formativo. De este modo, el hecho separar inhibidos y resistentes nos ha permitido observar la distinción entre los jóvenes que no se identifican con ninguno de

los dos ejes pero se esfuerzan aunque se consideren malos estudiantes y los que se encuentran en esta misma situación pero que no se esfuerzan y tienen una mala conducta. Además es significativo que los primeros se asocian con jóvenes de clases bajas que se esfuerzan y los segundos con rebeldes de clases medias y altas.

A partir de los resultados obtenidos, se observa la viabilidad de disociar analíticamente las actitudes y las acciones o comportamientos de los estudiantes. Esta estrategia nos permite analizar las acciones de los estudiantes, explorar el binomio identificación-acción e identificar si existen comportamientos diferenciales entre los estudiantes con las mismas motivaciones según sus características sociodemográficas. Esta distinción permite profundizar en algunos de los trabajos realizados en nuestro contexto (Alegre y Benito, 2012; Barbeta y Termes 2014; Tarabini, 2012) y ahondar en el análisis de la identificación y rechazo escolar.

Finalmente, Bernstein (1997) ya advertía de que las actitudes de los estudiantes no son fijas y pueden variar a lo largo de su experiencia educativa. Esta concepción dinámica e interactiva de actitudes frente a la escuela podrá ser explorada en los subsecuentes años gracias a la característica de los datos con los que se trabaja. Estos nos permiten estudiar de forma longitudinal, y a través de la técnica panel, cómo los y las jóvenes transitan desde el final de la escuela obligatoria a las diferentes opciones de enseñanza post-obligatoria o bien a otras opciones formativas o laborales. De esta manera será posible analizar los cambios y la evolución de las actitudes a lo largo del tiempo y cómo éstas influyen en las acciones y toma de decisiones de los jóvenes durante su transición educativa y/o laboral.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A; Benito, R. (2012), "Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar", *IV Informe CIIMU*, Institut d'Infància i Món Urbà.
- Barbeta, M; Termes, A. (2014), "El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones", *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, VOL. 8 (1).
- Bernstein, B. (1977), *Class, Codes and Control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Elias, M; Sánchez-Gelabert, A. (2014) "Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), pp. 3-14.

- Feito, R. (2003), "Alumnado. Sociología de la Educación", Capítulo XII, coord. Fernández, F. *Pearson Educación, S. A.*, Madrid.
- Fernández-Enguita, M. (1988), "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?" *Política y Sociedad*, 1.
- Masjuan, J.M; Troiano, H. (2009), "University students success: a psycho-sociological approach", *Higher Education*, 58 (1), pp. 5-20.
- Mena, L.; Fernández-Enguita, M.; Riviere, J. (2010), "Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- Merton, R. K. (1938), "Social Structure and Anomie", *American Sociological Review*, 3(5), pp. 672-682.
- Subirats, J.; Alegre, M.A (2006), "Convivencia social y convivencia escolar", *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 359 Monográfico.
- Tarabini, A. (2012), "En temps de crisi, parlam de desigualtats educatives. Sociologia del currículum i la praxi educativa", *Sociologia de l'Educació per a Professorat d'Educació Secundària*, coord. J.M. Rotger, Barcelona, El Roure.

Educação, Formação e Trabalho

Capítulo 39

Educación, empleo y políticas de formación

Tendencias entre los jóvenes españoles

Esperanza Roquero García

Universidad Complutense de Madrid (eroquero@cps.ucm.es)

Introducción

En términos de credenciales educativas, España muestra una evolución ascendente en las últimas décadas. Sin embargo, el abandono escolar temprano sigue siendo elevado, a la vez que cerca de un veinte por cien de jóvenes entre 16 y 24 años no reciben actualmente educación ni formación. En términos de empleo juvenil, y a pesar del reciente discreto ascenso, la evolución representada en los gráficos muestra cómo actualmente el desempleo juvenil sigue alcanzando cotas muy elevadas respecto a los países de nuestro entorno. Las tasas de empleo según el grado de estudios alcanzado varían de forma considerable y siempre a favor del colectivo que completó la enseñanza superior; mientras que en los niveles inferiores, el efecto de la carencia de credenciales educativas es un obstáculo evidente para la ocupación laboral. En este marco, la denominada Estrategia Europea del Empleo (EEE) inspira las políticas formativas para el empleo y diseña progresivamente el futuro de toda la Unión Europea (UE), así como la formación de los jóvenes.

Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio denominado *Los retos de la formación en el empleo juvenil (Proyecto de Investigación I+D+I Der 2013-46764-R)*, proyecto que aborda el análisis de las principales dificultades que presenta la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo. Sobre la evolución de las tasas escolares y los niveles de formación alcanzados entre el desempleo juvenil, se examinan los efectos de

las recientes reformas legislativas en la inserción laboral del colectivo, así como las estrategias formativas para afrontar la inserción y el desempleo juvenil. Para su presentación en esta comunicación, seleccionamos dos de las temáticas abordadas que nos aproximan a las tendencias de interés. La primera se sitúa en el marco de la política europea con la EEE, la cual condiciona las políticas laborales de todos los estados miembros, y su efecto también se manifiesta en el mercado de trabajo al que se enfrentan los jóvenes españoles. Los principios que rige la EEE implican un cambio de modelo en la inserción laboral de los jóvenes, afectando especialmente a los grupos más vulnerables — aquellos sin credencial educativa o con menor formación —. Una aproximación sobre algunas de las prácticas adscritas a la formación profesional no reglada, dirigida a jóvenes en riesgo de exclusión, conforma la segunda temática elegida para la presentación en este encuentro.

Medidas dirigidas al fomento del empleo

En el marco de las políticas públicas europeas de lucha contra el desempleo, se aprecia un cambio en el modelo sociopolítico en las últimas décadas. La presión ejercida por las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito del trabajo, así como la continua universalización de la economía, incitan a la Unión Europea a revisar las políticas de empleo y el acceso a la formación permanente. La EEE, originada en 1997, en un intento por fortalecer el compromiso entre los Estados miembros, establece como objetivo reducir el desempleo en los próximos años a partir de los Planes Nacionales de Acción, las Directrices de empleo y las Recomendaciones específicas para cada país.

La EEE se fundamenta inicialmente en cuatro claves: una, la empleabilidad, mediante la modernización de los sistema de educación y las políticas activas; dos, la adaptabilidad, focalizada en la mayor flexibilidad en el trabajo y en incrementar la competitividad de las empresas por medio de mejorar la formación; tres, el impulso del espíritu emprendedor, reduciendo la tramitación administrativa para la generación y gestión de empresas y, por último, la igualdad de oportunidades para reducir la discriminación por razón de género, etnia o discapacidad. Con la supervisión de la Comisión Europea, se va estableciendo un plan global dirigido al desarrollo de la EEE. Para ello, la *Cumbre de Lisboa* (2000) se plantea dos objetivos fundamentales: uno, convertir la económica europea en más competitiva y dinámica a partir del fomento de una sociedad del

conocimiento guiada por la innovación y la competitividad, y dos, modernizar el modelo social invirtiendo en el capital humano europeo, a la vez que estudiar la evolución futura de la protección social desde una perspectiva a largo plazo.

Entre las sucesivas evaluaciones realizadas por parte de la UE, se plantean algunas reformas de la EEE. En el primer balance (Comisión Europea, 2002), las tendencias mostraban una mejoría del empleo en la segunda mitad de los años noventa pero se mantenían problemas estructurales tales como la tasa de actividad, el paro y la disparidad regional. Para ello, se propone en el siguiente año reformular algunas cuestiones y priorizar los siguientes objetivos de la EEE (Comisión Europea, 2003): pleno empleo, mejorar la calidad y productividad del empleo, y fortalecer la cohesión social y la inserción. Así, la Comisión propone a todos los estados miembros poner en práctica medidas estructurales las cuales se convertirían en las directrices de la EEE en los dos siguientes años; entre las prioridades señaladas, destacamos algunas: i) introducir y reforzar medidas activas y preventivas a favor de los desempleados y las personas inactivas; ii) fomentar el espíritu empresarial; iii) promoción de la capacidad de adaptación al trabajo, de la movilidad, del dialogo social y de la responsabilidad social de las empresas; iv) promoción del desarrollo del capital humano y el aprendizaje; y v) la integración de las personas socialmente desfavorecidas.

Un nuevo informe realizado en 2004 — *Hacer frente al desafío* —, invita de nuevo a revisar y modificar algunos elementos centrales de la EEE, ante lo que la Comisión opta por reforzar la Estrategia del empleo a través de los Planes Nacionales de Acción de cada país, incitando a los estados miembros a potenciar los aspectos relativos al crecimiento, la innovación, la mejora de la adaptabilidad de los trabajadores a los puestos de trabajo y de las empresas a través de la formación. Más específicamente, en lo relativo al empleo, destacan varias de las iniciativas: mejorar la adecuación a las necesidades del mercado de trabajo, promover mercados inclusivos con atención a colectivos desfavorecidos, mejorar la inversión en capital humano, fomentar la flexibilidad y la seguridad en el empleo y fortalecer la adaptación de la educación y el empleo. A su vez, entre las innovaciones que acompañan a la EEE figura la generación de nuevas redes de sociabilidad, al tiempo que la acción social se vincula a lo local, al tejido asociativo y a la participación entre la entidad pública y privada. Esto implica que se incrementa el número de actores participantes en el campo de las políticas de

empleo, incorporándose las ONG y otro tipo de entidades junto con las agencias de colocación y los servicios de orientación. Por último se ha de mencionar el papel ejercido por la financiación a través del Fondo Social Europeo (FSE), uno de los Fondos Estructurales de la UE generado para promover el empleo y clave de la Estrategia para el crecimiento y el empleo; y que, entre otras, cubre el conjunto de actividades relativas a la educación y formación y establece como áreas de intervención *El Acceso al empleo e inclusión social* y la *Integración continua de los grupos desfavorecidos*.

Posteriormente, ante el panorama del desempleo desalentador que acompañó a la crisis económica y financiera, y ante las dificultades de la convergencia en la UE donde las directrices genéricas no daban los resultados esperados, se lanza la *Estrategia Europea 2020* bajo el enfoque de potenciar el empleo desde un eje integrador y sostenible, en una económica del conocimiento y la innovación. Con el objetivo, entre otros, de alcanzar el 75% del empleo en 2020 y llegar al 3% de inversión en el PIB de la UE, se plantea también reducir el abandono escolar prematuro y luchar contra la pobreza y la exclusión social. Para ello se presentan, en distintos momentos, dos iniciativas centradas en el empleo — la *Agenda Nacional de las Cualificaciones y el Empleo* (2008) y un *Paquete de Medidas para el Empleo* (2012) —. Ambas iniciativas refuerzan los principios de la EEE, si bien la primera de ellas está más orientada a modernizar los mercados laborales a fin de adaptarse a las condiciones cambiantes, mientras que la segunda incluye medidas de creación de empleo a partir del trabajo por cuenta propia, el fomento de empresas de nueva creación y el apoyo a empresas sociales.

Esta revisión de los contenidos fundamentales de las políticas de empleo de la Unión Europea, en su vínculo con la formación, permite reflexionar sobre algunos puntos a partir de la perspectiva analítica del denominado “paradigma de la activación” (Serrano, 2005), que postula el giro hacia las políticas activas en los contenidos emitidos desde la UE acerca del empleo. En primer lugar, destaca la presencia de varios principios o ejes a lo largo del proceso objeto de estudio: la empleabilidad — activación, la adaptabilidad y la flexeguridad. La implantación de estos ejes es en parte sucesiva, en parte intercalada y, también, en parte, acumulativa a lo largo del tiempo analizado.

La empleabilidad, que aparece inicialmente en 1997 (Luxemburgo), desarrolla la EEE a través de las referencias a las políticas activas frente a las pasivas propias de los años noventa. Su presencia se

reafirma en 2000 (Estrategia de Lisboa) y, especialmente, tres años más tarde al acentuarse la presencia del elemento individualizador, perdiendo las instituciones el carácter protector de momentos anteriores (Comisión Europea, 2003b). Algo similar ocurre con la activación a la que se hace referencia a partir de plantearse como objetivo de la UE la reducción del desempleo, aunque también se alude a la activación para reforzar la idea de la responsabilidad individual en la generación de empleo. De esta forma, este eje parece reformular el campo de juego: al focalizarse en habilidades o actitudes competenciales, progresivamente, se retrotrae la responsabilidad social y organizativa para enfatizar las medidas individuales. Sobre la adaptabilidad aparecen también referencias iniciales al menos desde 1997 vinculadas a la flexibilidad para con el trabajador, al tiempo que aparecen menciones a la adaptabilidad de las empresas y de la mano de obra en la *Estrategia de Lisboa* (2000), convirtiéndose así la adaptabilidad en un referente básico de casi todas las publicaciones europeas. Por último, la flexseguridad (*flexicurity*) defiende el nexo entre la flexibilidad laboral y la provisión de seguridad social (Libro Verde de la Comisión Europea). El concepto de flexseguridad de la Comisión (2007), pretende dar salida al incremento del desempleo tras la crisis económica y alude a facilitar la contratación y el despido a la vez que la protección de los trabajadores facilitando su formación y nuevos empleos. La dificultad de armonizar los elementos de este concepto se demuestra al detectar más referencias en los textos a la flexibilidad del mercado que a la seguridad del trabajador. Las críticas a este concepto se han extendido tanto por su carácter contradictorio, como por acrecentar el empeoramiento de las condiciones de empleo (Serrano, 2000), al tiempo que se debate sobre las dificultades de aplicar esta propuesta a todos los países en tanto acoplar la flexibilidad en el mercado laboral y la seguridad social universal requiere condiciones previas — dificultades que se agudizan en nuestro país cuando, actualmente, se aleja del modelo de bienestar universal escandinavo, desde donde inicialmente surgió este concepto —.

Cambios en la inserción laboral de los jóvenes

La revisión de los contenidos y principios extraídos de la EEE invita a analizar las consecuencias que tienen en el mercado de trabajo y, específicamente, en la inserción laboral de los más jóvenes. Los jóvenes se convierten, especialmente a partir de 2008, en objetivo de planes

específicos de la UE ante los riesgos de que aumenten en este colectivo las cifras de los que ni estudian ni trabajan (Eurofound, 2012). Entre las iniciativas dirigidas a desarrollar la Estrategia Europea 2020, dos de tales medidas se focalizan en los jóvenes: *Juventud en Movimiento* (2010) y la *Iniciativa para el Empleo Joven*, de la cual surge la *Garantía Juvenil* (2013) —. En su totalidad, iniciativas que tienden a reforzar los principios de la EEE. Pero hay algunas novedades de interés. Entre los elementos destacables para impulsar el empleo juvenil a través *Juventud en Movimiento*, resaltamos: i) la promoción de la movilidad geográfica laboral de los jóvenes dentro de la Unión Europea; ii) el fomento de la microfinanciación y el apoyo a los jóvenes emprendedores y iii) el recurso a los fondos del FSE para acciones acometidas entre entidades públicas y privadas para el fomento del primer empleo. Por su parte, la *Iniciativa para el Empleo Joven* se dirige a orientar y fortalecer la educación, el empleo y la formación de los jóvenes de aquellos países de la UE con tasas de desempleo superior al 25%; entre sus medidas cabe destacar: i) la obligatoriedad de los estados miembros a completar financieramente la dotación recibida; ii) el compromiso de asegurar una oferta a los jóvenes menores de 25 años en los cuatro meses siguientes al término de la educación o periodo de desempleo; iii) el carácter práctico en tanto la oferta ha de ser de empleo, de prácticas, de aprendizaje profesional para la formación continua; y iv) el refuerzo de la participación y los acuerdos de colaboración entre distintas entidades.

En suma, tales medidas diseñan progresivamente un panorama de inserción laboral que se distancia de aquella inserción propia de hace casi dos décadas: por encima de todo, la empleabilidad, la adaptabilidad y la flexibilidad configuran unas condiciones en el mercado de trabajo alejadas de la protección social donde se requiere de tales jóvenes más capacidades de adaptación; a la vez, medidas y recomendaciones más recientes invitan a una ampliación de los agentes sociales en las acciones formativas frente a los colectivos jóvenes en riesgo de exclusión, lo que obligará con un mayor tramo temporal a un estudio detenido de las consecuencias. De momento, se trata de unas iniciativas y medidas que asientan la tendencia de cambio en el mundo del empleo y que nos alejan del eje de la protección y la seguridad a costa de flexibilizar el mercado y fomentar la adaptabilidad al mismo; políticas que pudieran estar reflejando cómo la UE aboga por un *modelo social de bajo coste* (Artiles, 2008) a partir de un nuevo marco de empleo. Desde que en Luxemburgo (1997) se establecen las bases de la empleabilidad por

las políticas activas y la adaptabilidad, se aboga progresivamente por la participación activa y la capacidad de adaptación de empresas y trabajadores y se plantea potenciar la formación de todos los trabajadores, especialmente la de los pocos cualificados y entre los de mayor edad. Pronunciamientos que insisten en reforzar la iniciativa y la responsabilidad individual, al tiempo que todos apuntan a los principios mencionados. Como resultado, la institución deja de anteponer su función protectora — recortes en la protección, mayor requerimiento para optar a las prestaciones — para tender a potenciar su mediación en un escenario de empleo mas individualizador; así, progresivamente, la responsabilidad estatal se minimiza (Santos et al, 2004). Todo lo cual resalta aún mas la dificultad de armonizar la competitividad en una sociedad del conocimiento y modernizar el modelo social — tal y como se planteó en su momento la Estrategia de Lisboa —.

Ante este cambio en el escenario europeo, y con cierto margen de discrecionalidad, el gobierno de cada país adopta las recomendaciones de la Comisión y del Consejo Europeo. En el caso español, se requerirá de mayor recorrido temporal para evaluar los datos sobre la aplicación de aquellas recomendaciones plasmada en los planes nacionales. Sin embargo, sí puede apreciarse a partir de distintas medidas — especialmente a partir de la Reforma Laboral, Ley 3/2012 articulada sobre la flexibilidad, la empleabilidad y la adaptabilidad —, un énfasis en el autoempleo frente a la mejora de las condiciones de contratación y de empleo, así como un empeoramiento de las condiciones de seguridad y empleo a que se enfrentan los jóvenes españoles, que ya venía arrastrando los efectos de la crisis económica y financiera desde 2008, y que acentúan así su vulnerabilidad: empeoran sus condiciones de seguridad en el trabajo, incrementan su presencia en los contratos temporales y tienen elevada rotación del desempleo a la temporalidad.

Tras la Reforma Laboral, la Estrategia del Emprendimiento y el Empleo Joven (2013) se dirige a reducir el desempleo entre los jóvenes menores de 30 años a partir de cien medidas para facilitar el acceso de los jóvenes al mercado laboral a través de la contratación o el autoempleo; medidas que, principalmente, son acordes a las iniciativas europeas y refuerzan sus principios — mejorar la financiación de autónomos y emprendedores, asesorar al nuevo emprendedor o compatibilizar la prestación por desempleo para el inicio de actividad por cuenta propia son algunos ejemplos —; aunque, también, algunas de tales medidas sugieren alguna novedad de interés — fomentar la economía social,

estimular entre desempleados con abandono escolar temprano la obtención del título de la ESO o ampliar los programas formativos para obtener los certificados de profesionalidad —. Por su parte, *El Plan Nacional de Garantía Juvenil* (2013) surge en línea similar a la Estrategia del Emprendimiento y el Empleo Joven, lanzando acciones dirigidas a fomentar el autoempleo y el emprendimiento pero incorporando un carácter más preventivo en sus acciones y de mayor colaboración entre entidades y agentes implicados. El marco financiero 2014-2020 de los Fondos Estructurales y de Inversión de la UE, al evaluar por resultados alcanzados, condiciona los procedimientos, la planificación y la gestión del Plan Nacional en la atención directa a jóvenes sin ocupación y sin estudios — independiente de la financiación de origen nacional, el conjunto de los fondos comunitarios asignados según la página del Ministerio de Empleo y Seguridad Social consultada asciende a 1.887 millones de euros <http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/plannacionagarantiajuvenianexo.pdf> [Consulta: 2015/05/05]. Tan pronto como la totalidad de iniciativas sean evaluables en términos de eficiencia habrá que determinar en qué se concretan y cómo se plasman en el mercado de trabajo, más allá de afianzar los principios de activación, empleabilidad y flexibilidad.

Pero en cualquier caso, cuando se realza el carácter empleable, competente, activo y emprendedor de los jóvenes, y se ensombrece la protección frente a la adversidad social y económica (Tovar y Revilla, 2012), el panorama ha cambiado sustancialmente. De hecho, el relativo descenso de la tasa de desempleo entre los jóvenes, muestra recientemente el asentamiento de unas condiciones de trabajo empeoradas en el empleo adquirido, lo que alarga la dependencia aumentando el riesgo de exclusión social. Las tasas de desempleo en las franjas de población española más joven, en tanto claves para la independencia económica y la inserción social, suponen desde hace tiempo un freno para la emancipación familiar (Colectivo IOÉ, 2013); situación que se agudiza conforme las dinámicas laborales se transforman hacia la adaptabilidad, sin que el desempleo entre los jóvenes se reduzca respecto a la media de nuestro entorno. En suma, las recientes cifras sobre la contratación son algo más elevadas, sin embargo, apuntan a un empeoramiento de las condiciones en el empleo, a una reducción de la protección en el ámbito laboral y a un retraso en la independencia e inserción social conforme la situación laboral no lo facilita. Por nivel de estudios, el desempleo entre los 15 y los 24 años sigue mostrando, a

pesar de la leve reducción, la distancia de dicho desempleo respecto a la media de la UE así como se siguen remarcando las diferencias entre los distintos niveles: mayor desempleo conforme el nivel educativo es más bajo en este grupo de edad.

La realidad es aún más desalentadora en aquel desempleo que afecta a la mitad de los jóvenes en España: cuando los jóvenes con baja cualificación obtienen una tasa de paro aún superior y, además, se enfrentan a otras barreras que agudizan su vulnerabilidad — escasez de recursos, discriminación, barrios desestructurados, etc.-. Aunque el último trimestre de 2014 advierta de que la situación laboral de la juventud se ha atenuado ligeramente, todavía hoy más de la mitad de los jóvenes que pueden y quieren trabajar no pueden hacerlo por la imposibilidad de encontrar un empleo; situación que se agudiza en aquellas personas que sin titulación (no tienen el Graduado de ESO) elevan su tasa de desempleo. En suma, las generaciones jóvenes en su inserción laboral reflejan los efectos de la crisis económica y el cambio de modelo acaecido en el ámbito del empleo.

El desempleo juvenil se presenta como una limitación pertinaz para el crecimiento y la recuperación económica del país, de tal forma que su impacto en los jóvenes en situación de riesgo o vulnerables al mismo genera una amenaza social. En el caso de los colectivos jóvenes en riesgo de exclusión, algunas iniciativas formativas resultan de interés en el marco del fomento del empleo. Por ello, afrontamos en esta comunicación algunas de tales iniciativas emprendidas por agentes y plataformas de colaboración innovadoras en España con ofertas formativas para dichos jóvenes.

Algunas prácticas dirigidas a la inserción laboral de jóvenes mas vulnerables

En la necesaria formación profesional, ya sea reglada o no, las prácticas en el lugar de trabajo suponen un escenario clave para el incentivo de la formación y, posiblemente mas, en la formación no reglada. En cualquier caso, las prácticas en empresas suponen un espacio ideal para desarrollar competencias vinculadas a la empleabilidad al evidenciar el potencial y las carencias de las personas (Maruhenda *et al.*, 2010). Algunas iniciativas que emanan desde entidades de carácter privado o público-privado ofertan programas de prácticas para el empleo en la formación profesional no reglada, donde se requiere atender tanto a

la credencial como a la formación de aquellos que no tienen ni la titulación, y a aquellos que tienen dificultades en sus habilidades básicas para enfrentarse a la inserción laboral y social. Nuestro interés, por tanto, se fija en algunas de las acciones dirigidas a los jóvenes más vulnerables o en riesgo de exclusión social.

En este ámbito, destaca en primer lugar el papel pionero de las ONG's y entidades sociales que, sin ánimo de lucro, se definen por su fin social y se constituyen en las protagonistas e impulsoras de programas de inserción social. Su experiencia acumulada se plasma en la gestión de variados programas y proyectos formativos, llegando a alcanzar, según las entidades consultadas, una inserción laboral que gira entre un 40% y un 50%. En el ámbito de la exclusión social, estas organizaciones se convierten en el referente experimentado para llevar a cabo y liderar las acciones formativas con jóvenes en riesgo. El trabajo de estas organizaciones pasa por identificar, en algunos casos junto con la empresa, las competencias necesarias para cada puesto laboral, lo que facilita mejorar la empleabilidad. En términos formativos, la actividad ha evolucionado desde una focalización en los contenidos más técnicos hacia una formación con mayor peso en las competencias transversales (autoconfianza, trabajo en equipo, etc), conocedoras como son las entidades del tercer sector de las deficiencias formativas básicas entre los jóvenes a los que atienden y forman. Paralelamente tales entidades comprueban que la formación en el empleo actúa como incentivo para la contratación, especialmente útil cuando se trata de jóvenes con "perfiles difíciles", necesitados del aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias transversales. Así, su labor de intermediación consiste en identificar las competencias necesarias para cada puesto laboral en colaboración con el mundo empresarial, así como facilitar las prácticas no laborales desde la formación profesional no reglada. El conocimiento directo del tercer sector con el colectivo más vulnerable entre los jóvenes les permite a las ONG's ajustar la oferta formativa, así como conocer las necesidades de una parte del mercado laboral e impartir competencias transversales (comunicación, autoestima, confianza, etc.), y, en su caso, terminar canalizando puestos de trabajo cubiertos por personas de colectivos vulnerables.

Este carácter pionero de las ONG's se contempla, entre otros muchos proyectos, en el Programa Aprender trabajando: formación y empleo para los jóvenes, de la Fundación Secretariado Gitano y Cruz Roja Española: https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/

fichas/108724.html.es [Consulta: 2015/05/05]; programa que se presenta como un proyecto que aporta cualificación profesional y formación práctica en “entornos reales”: empresas e instituciones (Cruz Roja Española y Fundación Secretariado Gitano, 2014). El programa engloba 34 proyectos realizados en distintas comunidades autónomas y se presenta sobre cuatro ejes: la innovación, la calidad, el compromiso social y el valor competitivo. El programa se define como innovador en tanto la colaboración entre las dos organizaciones — Cruz Roja Española y Fundación Secretariado Gitano — es un impulso del coliderazgo que potencia el impacto y los resultados del proyecto; apuesta por la calidad al detectar las demandas empresariales y realizar la selección del perfil competencial y profesional del alumnado; se sustenta en el compromiso social a partir del vínculo entre el proyecto y las empresas sobre la base del compromiso con la formación e inserción laboral de personas jóvenes en situación de vulnerabilidad social y económica; y, por último, argumentan que el valor competitivo se encuentra en la implicación de las empresas colaboradoras en el proceso de formación. En la práctica, lo que aporta este tipo de programas es una formación competencial para el colectivo juvenil en riesgo de exclusión y un valor añadido para las empresas en tanto contribuye a la gestión de los recursos humanos de ellas, al seleccionar, formar y facilitar una contratación tras la formación recibida. De hecho, en el informe ejecutivo del proyecto se menciona haber alcanzado una media de inserción del 51%, una vez finalizadas las acciones formativas si bien desconocemos las condiciones concretas de contratación —.

Con el impulso inicial del tercer sector, y progresivamente, los acuerdos entre estas entidades y las empresas se extienden, a fin de impulsar soluciones que mejoren las oportunidades de empleo y autoempleo de los colectivos con más vulnerabilidad de riesgo social. El mayor grado de implicación de las empresas y fundaciones con este tipo de colectivos es la segunda característica a resaltar. Los acuerdos y plataformas de colaboración generados para la inserción laboral de jóvenes y colectivos vulnerables de exclusión social son objeto de atención entre diversidad de entidades con finalidad social, donde se mezclan motivaciones que van desde la responsabilidad social corporativa hasta el compromiso con los más débiles. Las entidades privadas participantes son heterogéneas en su adscripción jurídica, siendo incluso este un tema pendiente de consideración en la Unión Europea sobre el que la Comisión está trabajando actualmente. El interés creciente sobre

este ámbito, la generación de varias empresas privadas con fines sociales, la coincidencia parcial con los fines de las ONG's e, incluso en nuestro país, la propia Ley de Economía Social recientemente aprobada, hace que, a pesar de que exista un registro de las denominadas empresas de inserción social, este no cubra la totalidad de entidades que actúan en este ámbito, existiendo cierta dificultad para delimitar las diferencias entre tales entidades; dificultad que posiblemente explique la no coincidencia en su auto denominación. No olvidemos que hay financiación del Fondo Social Europeo para proyectos dirigidos a la formación, al acceso al empleo y a la inclusión social de colectivos juveniles.

Esta diversificación en los actores se plasma, entre otros, en el proyecto Juntos por el Empleo, nuestro segundo proyecto presentado como ejemplo. Juntos por el Empleo lo forman 47 organizaciones sociales y 57 empresas y fundaciones empresariales; componentes que cuentan también con el apoyo de algunas administraciones públicas y que tejen una heterogénea red — desde Acción contra el Hambre, Coca-Cola, Telefónica, Banco Popular, Acciona, Ayuntamiento de Madrid, Cruz Roja y Cáritas, hasta fundaciones de diverso tipo — Tomillo, Accenture, Once, Seres, Secretariado Gitano o Compromiso y Transparencia. <http://juntos-por-el-empleo-de-los-mas-vulnerables.newsletter.accenture.com/default.aspx>; <http://www.accenture.com/es-es/outlook/Pages/outlook-journal-2013-together-for-the-most-vulnerable-employment.aspx>; <http://www.compromisoempresarial.com> [Consulta: 2015/05/05]. Se trata de un amplio proyecto colectivo que se focaliza en la puesta en común de recursos e iniciativas para la mejora de la experiencia de inserción laboral con colectivos vulnerables. Entre las prestaciones implementadas, se ofertan servicios de acogida, valoración y orientación personal, así como una línea formativa que capacite y facilite la inserción laboral y social.

Por último, otro elemento se ha de resaltar como característica relevante del tipo de iniciativas que nos ocupan; nos referimos a contenidos relativos al emprendimiento. Entre los proyectos que van dirigidos a la inserción laboral de los jóvenes, algunos destacan por el carácter relevante que le atribuyen al fomento del emprendimiento social, interesados en atribuir un elemento de bienestar social al hecho de emprender. Emprendimiento social que surge y se difunde principalmente a partir de las organizaciones y se aglutinan en torno a convocatorias concretas — como ejemplo destaca la generada desde la Fundación La Caixa:

http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/convocatorias/emprendimiento-social_es.html. En cualquier caso, son iniciativas que deben diferenciarse de aquellas otras iniciativas que se adhieren más hacia el autoempleo, generando para ello en algunos casos herramientas específicas digitales para la formación online: <http://www.gaztenpresa.org/es/noticia/emprende-mas/> [Consulta: 2015/05/05].

Las características detectadas en el ámbito que nos ocupa invitan a profundizar en ellas. La heterogeneidad de protagonistas incita a estudiar la posición y la relación entre los actores: ni todas las ONG's priorizan el emprendimiento social, ni tampoco todas las empresas sociales se focalizan en generar un modelo de negocio; como, tampoco, las denominadas empresas de inserción están participadas al 51 % de su capital social por una organización social o entidades sin ánimo de lucro — caso de las empresas de inserción social —. La diversidad de actores, inquietudes e intereses queda en evidencia invitando a desarrollar un análisis sobre los agentes intervinientes atendiendo a sus referentes ideológicos, las posiciones sociales que ocupan, sus acuerdos, conflictos y estrategias.

No hay que olvidar que la iniciativa de este tipo de proyectos procede de organizaciones sociales que, desde hace algunos años, ofertan formación no reglada para el empleo desde una motivación asentada en el compromiso social, organizaciones que recientemente han visto reducidos los apoyos y recursos a sus proyectos sociales. Las asociaciones involucradas inicialmente se caracterizan por su experiencia “de base”, trabajando por la inserción laboral y social de los jóvenes en exclusión, especialmente, menores de 25 años que no disponen de una credencial educativa; pero otras organizaciones involucradas no responden a este perfil. De hecho, podemos ver cómo las páginas webs de cada uno de estos agentes muestran diferencias relevantes sobre los elementos simbólicos que guían su presentación. Aún con sus diferencias internas, a un lado del escenario se encuentran variadas referencias de carácter social que se dirigen unánimemente hacia un principio inspirador: el compromiso social con los más desfavorecidos; mientras que, al otro lado, si bien se alude a este principio, dominan más las referencias que aluden al autoempleo y a la importancia de la selección de los perfiles. La propia tradición de cada uno marca las diferencias: los primeros con más experiencia en el tercer sector, mientras los segundos despuntaron en su saber empresarial. Colaboración, por otro lado, que no exime de conflictos de competencias incluso con otras instancias. Curiosamente, no se

encuentra un desarrollo normativo que permita potenciar y ampliar la labor realizada en este ámbito por las entidades del tercer sector — a pesar de que la EU expresa a través de la Garantía Juvenil el objetivo de establecer programas dirigidos a jóvenes en riesgo de exclusión —. Bien es verdad que la propia Administración, a través de algunos programas, financia actividades formativas no regladas en el ámbito de las prácticas en empresas pero, a tenor de la información consultada y la procedente de las propias entidades — a través de sus páginas webs —, estas demandan un mayor respaldo normativo que defina suficientemente su situación legislativa — <http://www.gaztenpresa.org/es/noticia/juntos-por-el-empleo-de-los-mas-vulnerables/> [consulta 2015/05/05]; —. A primera vista, el reto de la Administración pasa por definir competencias, al tiempo que tendrá que encontrar la mejor resolución para canalizar todos los esfuerzos alcanzados por las iniciativas actuales a favor de la empleabilidad de los jóvenes más vulnerables. En cualquier caso, sería de interés hacer el análisis sobre cómo los agentes que intervienen en las tendencias acaecidas elaboran, categorizan y reconstruyen las relaciones con el colectivo de jóvenes, y cómo estos se convierten en parte de las estrategias de reproducción de agentes bien diferenciados.

Comentario final

Cuando las características de la inserción laboral de los jóvenes apuntan a un modelo social de bajo coste es evidente que las trayectorias juveniles actuales se enfrentan a una inserción laboral bien diferenciada de aquellas caracterizadas por la certidumbre, el acompañamiento y la protección. Las políticas europeas y las emitidas desde nuestro país contribuyen al cambio del modelo: las primeras diseñando medidas y recomendaciones que asientan los principios de activación, adaptabilidad y flexibilidad, mientras que las segundas siguen acordes a las políticas europeas. Los principios básicos de la política europea en materia de empleo y formación van apareciendo en distintos momentos, reafirmando y asentándose en su totalidad al final del periodo considerado, y podrían entenderse como un proceso continuo de reafirmación y fortalecimiento de un modelo de empleo cada vez más flexible.

Algunas innovaciones en las medidas propuestas incitan a un estudio pormenorizado, especialmente en lo relativo a la IEJ lanzada desde la UE. De momento, en el caso español no se dispone de información cuantificable con suficiente tramo temporal que permita

valorar la eficacia de la inserción laboral de los jóvenes a partir de las últimas medidas lanzadas desde el Plan Nacional de Acción y la Estrategia del Emprendimiento y el Empleo Joven (2013); si bien el programa de Garantía Juvenil y los Certificados de Profesionalidad canalizados pueden dar alguna pista acerca de ello. Ahora bien, evaluar en profundidad las acciones formativas emprendidas y conocer el grado de eficacia de inserción alcanzado es una tarea pendiente, especialmente cuando tales acciones son resultado de colaboraciones inusuales entre distinto tipo de entidades participantes. Desde el punto de vista de la investigación social, el desarrollo desde el tercer sector de prácticas en empresas con los jóvenes en riesgo de exclusión forma una tendencia de interés. Pero si los retos son la evaluación y la medición de la eficiencia, también se requiere desarrollar unos registros de información rigurosos para abordar tales retos. Se impone conocer el impacto de los programas de inserción laboral fomentados desde las organizaciones sociales entre los colectivos vulnerables en general, y de los más jóvenes en particular, así como diseñar indicadores de resultados de cada programa sobre una tendencia que se extiende actualmente en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Colectivo IOÉ (2013), *La Juventud Ante su Inserción en la Sociedad. Actitudes y Demandas en Relación a la Escuela*, Madrid, MEC.
- Comisión Europea (2002), *Balance de Cinco Años de Aplicación de la Estrategia Europea de Empleo*, [COM(2002) 416 final de 17.07.2002]
- Comisión Europea (2003a), *El Futuro de la Estrategia Europea de Empleo (EEE), “Una estrategia para el pleno empleo y mejores puestos de trabajo para todos”* [COM(2003) 6 final de 14.01.2003].
- Comisión Europea (2003b), *Modernización de la Protección Social Para Crear mas y Mejores Empleos: un Enfoque General que Contribuya a Hacer que Trabajar sea Rentable*, [COM(2003) 842].
- Comisión Europea (2010), *EUROPA 2020 : Una Estrategia Para un Crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*, [COM(2010) 2020 final de 3.03.2010].
- Cruz Roja Española y Fundación Secretariado Gitano (2014), *Aprender Trabajando, por la Inclusión Laboral de los Jóvenes. Iniciativa de Formación y Empleo Para Jóvenes en Riesgo de Exclusión. Informe Ejecutivo*, Madrid, Cruz Roja Española.
- Eurofound (2012), *NEETs. Young People not in Employment, Education or Training: Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

- Informe Kok, (2004), *Informe Kok: Hacer Frente al desafío: La Estrategia de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo*, Bruselas.
- Martín Artiles, Antonio (2008), "¿Modelo social europeo de bajo coste?", *Arxius de Sociologia*, nº 18, págs. 9-24.
- Maruhenda, Fluixá, Fernando, *et al.* (2010), "Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social", *Revista de Educación*, Núm. 351, págs. 139-161.
- Santos, A.; Montalbá, C. y Moldes, R. (2004), *Paro, Exclusión y Políticas de Empleo: Aspectos Sociológicos*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Serrano Pascual, Amparo (2005), "Del desempleo como riesgo al desempleo como trampa: ¿Qué distribución de responsabilidades plantea el paradigma de la activación propuesto por las instituciones europeas?" *Cuadernos de Relaciones Laborales*, volumen 23, Núm. 2, pp.219-246
- Serrano Pascual, Amparo (2000), "El concepto de empleabilidad en la estrategia europea de lucha contra el desempleo: Una perspectiva crítica", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, Nº 21, págs. 137-150.
- Tovar Martínez, F. J. y REvilla Castro J. C. (2012), "La institucionalización de la individualización del trabajo: el concepto de flexiguridad", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 30, Núm. 1, pp. 235-258.

Webs consultadas

- <http://cepes.es> <http://ec.europa.eu/>
- http://ec.europa.eu/spain/actualidad-y-prensa/noticias/educacion-formacion-y-juventud/garantia-juvenil-claves_es.htm
- <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=es>
- http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_protection/index_es.htm
- http://europa.eu/pol/socio/index_es.htm <http://faedei.org/es/>
- <http://fundacionadecco.org/blog/>
- <http://juntos-por-el-empleo-de-los-mas-vulnerables.newsletter.accenture.com/default.aspx>;
- <http://www.accenture.com/es-es/outlook/Pages/outlook-journal-2013-together-for-the-most-vulnerable-employment.aspx>;
- http://www.caritas.es/andalucia/noticias_tags_noticiaInfo.aspx?Id=7342
- <http://www.clece.es/info/22/responsibilidad-social/>
- <http://www.compromisoempresarial.com>
- <http://www.cruzroja.es/empresas/p-empleo.html>
- <http://www.gaztenpresa.org/es/noticia/juntos-por-el-empleo-de-los-mas-vulnerables/>
- <http://www.ine.es/> <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/108724.html

Capítulo 40

Educación, formación y trabajo

Las complejas formas de conciliación

Adriana Valéria Santos Diniz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes (MPGOA) (adrianavsdiniz@hotmail.com)

Resumen

El objeto del presente trabajo trata de analizar las complejas formas de conciliación entre educación, formación y trabajo desde una perspectiva biográfica de las personas adultas. Comprendemos que el adulto vive hoy una encrucijada; como sujeto social, vive *atrincherado*, frente a los retos de las transformaciones en el mundo del trabajo y de las nuevas exigencias de conocimiento, bajo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Estudiar y trabajar en la edad adulta, desde las exigencias impartidas por el mundo del trabajo, exige comprender las formas posibles (o imposibles) de conciliación, una vez que estudiar y trabajar se presentan, de modo general, como relaciones concomitantes y complementarias. Para su comprensión y análisis, hemos elaborado un marco referencial teórico y metodológico basado en la teoría de la biograficidad de Peter Alheit y Betinna Dausien (2007) y los estudios sobre transiciones de Casal *et alii* (1999, 2006) y Cardenal (2006). Han sido realizadas entrevistas narrativas junto a personas adultas de la Comunidad Valenciana (España) y de la ciudad de João Pessoa — Paraíba (Brasil) que han experimentado, en distintos niveles y de distintas maneras, las transiciones hacia el sistema educativo y formativo. Constatamos que la conciliación educación, formación y trabajo es un tema que parece estar más avanzado a nivel de la retórica que de la práctica, que se agrava más en el caso de las mujeres.

Palabras clave: conciliación educación y trabajo, educación de adultos, biograficidad.

Abstract

The object of the present text is to analyse the complex forms of conciliation between education, training and work from the biographical perspective of adults. We understand that the adult of today lives a dilemma; as social subject,

he lives entrenched, faced by the challenges of the transformations in the world of work and of the new demands of knowledge, embraced by the concept of life-long learning. Studying and working in adulthood, given the requirements set out by the world of work, requires understanding the possible (or impossible) forms of conciliation, considering that studying and working reveal themselves, in a general way, as concomitant and complementary relations. In order to understand and analyse these relations, we constructed a theoretical and methodological framework based on Peter Alheit's and Bettina Dausien's (2007) theory of biograficity and on the studies on transitions of Casal *et alii* (1999, 2006) and Cardenal (2006). Narratives interviews were carried out with adults from the Valencian Community (Spain) and the city of João Pessoa — Paraíba (Brazil), who had experienced, in different levels and forms, the transitions in the educational and training system. We conclude that the conciliation between education, training and work is an issue that seems to be more advanced at the level of rhetoric than that of practice, a situation which becomes worse in the case of women.

Keywords: conciliation, education and work, adult education, biograficity.

Introducción

El objeto del presente trabajo trata de analizar las complejas formas de conciliación entre educación, formación y trabajo desde una perspectiva biográfica de las personas adultas. Se trata de un estudio biográfico desarrollado en el campo de la educación comparada, entre sujetos adultos de Paraíba (Nordeste de Brasil) y Valencia (España).

Educación, formación y trabajo son campos sociales sobre los que inciden de forma bastante significativa las permanentes y aceleradas transformaciones de la sociedad contemporánea. Esos cambios afectan no solo directamente a los sistemas educativos y formativos, cuya centralidad en tanto que misión histórica se define por la transmisión de conocimientos históricamente acumulados y por la formación de ciudadanos y ciudadanas *para y en el* mundo del trabajo, sino también por las propias funciones del saber (Alheit y Dausien, 2007).

Nuestra mirada se dirige hacia los procesos educativos y formativos del sujeto adulto. Comprendemos que el adulto vive hoy una encrucijada; como sujeto social, vive *atrincherado*, frente a los retos de las transformaciones en el mundo del trabajo y de las nuevas exigencias de conocimiento, bajo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida que, en cierta medida, se constituyen en estímulo o presión para una vinculación o revinculación con lo educativo-formativo.

La propia concepción sobre el sentido de ser adulto está cambiando en el actual tejido de transformaciones sociales. La adultez es vista como una etapa de vida que posee contenido y dinamismo propios, en que lo laboral, lo familiar y lo educativo se combinan de modo complejo, no lineal y no estático; una etapa marcada, en la sociedad contemporánea, por la idea de la inestabilidad (Blatterer, 2007). Apuntase hacia una concepción del adulto como sujeto social, como sujeto del proceso de construcción de conocimientos y como un sujeto activo de derechos, es decir, como ciudadano.

La adultez como etapa de vida hay que ser comprendida como un proceso en evolución, en el que se pueden distinguir unos periodos, cada uno con características propias. Por ello se suele dividir en etapas o fases. Aquí subdividiremos en tres: joven adulto, adulto y adulto mayor.

Nos interesa comprender mejor la conexión o la vinculación del adulto con lo educativo, lo formativo y lo laboral. Todos esos cambios han impartido una nueva comprensión del papel de la formación en el curso de la vida, no limitado exclusivamente a la fase juvenil, sino que estructura, bajo la forma de un encadenamiento de elecciones efectuadas y de cambios de agujas, el desarrollo íntegro de un currículum biográfico, que relaciona formación con cualquier etapa de la vida, incluso con la postprofesional (Alheit y Dausien, 2007).

Los dilemas que afrontan los sujetos adultos de Brasil y de España respecto a lo educativo y formativo *para y en el* trabajo se mueven bajo una sociedad contemporánea que disemina un conjunto de discursos sobre la importancia y la necesidad de los estudios en la edad adulta, que se enfrentan y/o se complementan entre sí, en función de la óptica que se le atribuye.

De un lado, la educación de adultos (EA) como *derecho de ciudadanía*, como parte de un proceso de conquista de lo educativo como derecho también en esta etapa de la vida, y no solamente en la etapa infantil y juvenil, sino como parte de un proceso de estructuración de la EA como modalidad educativa, en España y en Brasil, lo que va produciendo progresivamente salir de una condición de oferta educativa compensatoria, dirigida exclusivamente a los pobres y analfabetos o poco escolarizados, que no han tenido acceso a la educación en la edad infantil juvenil, para una concepción de educación a lo largo de la vida como un derecho y una necesidad de todos y de todas. En Brasil ese proceso es más reciente que en España, especialmente por la persistencia del analfabetismo y la baja escolaridad de la población.

Eso se materializa en el reconocimiento de los estudios como parte de la agenda pública de los derechos de la ciudadanía y, desde los adultos, en la búsqueda de estudiar como condición para el propio desarrollo personal, cultural y profesional; estudiar como fuente de aprendizaje, de superación de lagunas, de actualización permanente, de socialización. Estudiar con fines expresivos.

La otra narrativa muy extendida señala que “*a más formación, más empleo*”. Ese discurso moviliza a los adultos a regresar a estudiar o a continuar los estudios o a prolongarlos con vistas a concluir lo que no se ha concluido en la etapa de la niñez y juventud y a ampliar y actualizar conocimientos.

Eso se concreta en los momentos de paro, de deseo de construir una nueva salida laboral con más cualificación o de una nueva profesionalidad, de lograr una promoción en la empresa/organización, de mantenerse actualizado en la profesión, mediante la atribución de fines instrumentales a la educación.

Por otro lado, aunque se reconozcan los avances respecto a las políticas públicas, tanto en España como en Brasil se reconocen, también, la fragmentación y la diversidad de perspectivas conceptuales y prácticas de las políticas públicas y la insuficiencia de estas para contemplar los concretos intereses y necesidades educacionales de estos públicos. El empleo se vuelve más precario, lo que genera algunas cuestiones que merecen renovadas reflexiones teóricas y comprobación empírica: ¿es lo educativo y lo formativo el responsable de la mejora del empleo o es mero efecto “pantalla”? ¿más formación implicará más empleo?

Del modo de afrontar los dilemas que los adultos se enfrentan para estudiar y trabajar en esta etapa de la vida se destilan distintos modos biográficos de construcción de transiciones formativas y profesionales. Tales modos se expresan en diferentes combinaciones de tránsito entre el campo educativo y formativo y el laboral o profesional.

Estas dos dimensiones de la vida, formación y empleo, educación y trabajo, van superando las relaciones tradicionales y dejan de ser dos dimensiones de la actividad humana que se presentan como sucesivas y alternativas, para pasar a ser procesos concurrentes y complementarios (Beneyto, 2006), lo que implica un renovado y ampliado proceso de educación, formación, cualificación y recualificación del adulto en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

Todo eso exige permanente procesos de investigación respecto a la pertinencia de los planteamientos de la educación de adultos en el mundo actual. La conciliación se vuelve un relevante capítulo en la sociedad contemporánea, porque expresa los diferentes sentidos y las diferentes formas de vivir lo educativo y lo laboral, especialmente en tiempos de crisis, en contextos de paro, de cambios de profesionalidad, de nuevas exigencias formativas.

Para su comprensión y análisis, hemos elaborado un marco referencial teórico y metodológico basado en la teoría de la biograficidad de Peter Alheit y Betinna Dausien (2007) y los estudios sobre transiciones de Casal *et alii* (1999, 2006) y Cardenal (2006).

Bajo este concepto, el de biograficidad, en los términos planteados por Alheit y Dausien (2007), están relacionados los conceptos de biografía y de aprendizaje. La biografía es comprendida como proceso global de acumulación de la experiencia vivida, que integra lo que los dominios de experiencias de cohortes institucionales y sociales separan. Con efecto, en el plano de la experiencia biográfica, las distinciones analíticas entre aprendizaje formal, no formal e informal no son operativas.

Aprendizaje es vista aquí no como método de adquisición y apropiación progresiva de saberes o competencias específicas, sino como aprendizaje, como (trans)formación de experiencias, saberes y estructuras de acción en la inscripción histórica y social de los mundos de vida individuales.

El aprendizaje biográfico está ligado a las estructuras sociales y a los contextos culturales de significación. La biograficidad es expresada como la capacidad del sujeto de reelaborar la experiencia vivida, dado el carácter subjetivo de la asimilación de las ofertas de aprendizaje, que ajusta la posibilidad de elaboración de nuevas estructuras de experiencias culturales y sociales.

Al organizar de manera reflexiva sus experiencias, el sujeto se da a sí mismo una coherencia personal y una identidad para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción. De este modo, según los autores (2007), resulta posible pensar la formación como trabajo individual de gestión de la identidad y como constitución de procesos colectivos y de relaciones sociales.

Hemos entendido la biograficidad como “una nueva posibilidad teórica y metodológica a la investigación educacional ya que añade

densidad a la comprensión sobre los significados de los estudios y de cómo los estudiantes, desde su condición de sujetos sociales, se apropian de tales oportunidades, desarrollan sus transiciones educativo-formativas y, desde ello, re-escriben sus biografías en nuevas bases, de modo a se insertaren o reinsertaren socialmente en el espacio público como profesionales y como ciudadanos”, tal y como afirman Diniz & Cardenal (2012).

En este caso concreto, interesa comprender, desde la construcción del currículum biográfico de aprendizaje, los significados de educarse y formarse en la edad adulta y las formas posibles (o no) de conciliación con el trabajo. Para tanto, han sido analizadas las entrevistas narrativas realizadas junto a personas adultas de la Comunidad Valenciana (España) y de la ciudad de João Pessoa — Paraíba (Brasil) que han experimentado, en distintos niveles y de distintas maneras, transiciones hacia el sistema educativo y formativo, desde la alfabetización adultos, la educación de personas adultas, la formación profesional (FP), la ocupacional o continúa, o la enseñanza superior.

En esa dirección, nos hemos propuesto presentar, en este trabajo, las (complejas) formas de conciliación entre educación, formación y trabajo desde la perspectiva de los sujetos adultos. El texto está estructurado en cuatro partes, la introducción, un apartado sobre los sentidos de la educación, la formación y el trabajo en la edad adulta, un análisis sobre las diferentes y complejas formas de conciliación entre educación, formación y trabajo, las conclusiones.

Estudiar y trabajar desde la perspectiva de los adultos

Estudiar en la adultez adquiere sentido diferente de los estudios en la niñez y juventud. En la etapa infantil, dada la condición de niñez y desde la perspectiva de los derechos y deberes sociales, la educación se constituye en una responsabilidad de la familia y un deber del Estado. Tal decisión no es tomada de forma autónoma por el sujeto (el niño), sino por sus responsables.

Con efecto, para muchos de aquellos que son adultos, especialmente los adultos mayores, en la actualidad, muchas veces, en función de las oportunidades reales de oferta de lo educativo en cada país, de las condiciones socioeconómicas impuestas por el contexto y de los valores y las expectativas respecto a los estudios, la decisión familiar durante la niñez o la juventud ha recaído no hacia los estudios, sino hacia

el trabajo. En algunas ocasiones, ha sido el Estado que no ha logrado ofertar educación a larga escala o ha existido la oferta escolar solo para algún nivel específico o para determinadas clases sociales (especialmente en el período anterior a la escuela de masas, pero no exclusivamente).

En la adultez, en cambio, los dilemas relacionados con las transiciones escolares pasan a ser enfrentados de forma autónoma. Es decir, se siente como una decisión propia, atendiendo siempre a diversos factores.

Para el adulto, más allá de una obligación, estudiar es una práctica personal y social cargada de sentidos y encaminada a distintas finalidades, al trabajo, a la participación ciudadana, al placer por aprender, a la socialización. Todo eso se engendra en su biograficidad, conecta significados en el curso de su vida y pauta una relación de forma diferenciada y específica con el sistema educativo-formativo respecto a las transiciones en otras etapas del curso de la vida.

Alheit y Dausien (2007) distinguen tres sentidos relativos a la construcción del currículum biográfico de aprendizaje en el transcurso de la vida adulta:

- (a) *retomar y “dar rodeos” en la formación*: se trata de una “segunda (tercera, cuarta,...) oportunidad”, debido a los rodeos por las diferentes vías posibles en el interior del sistema de formación y de profesionalización, para recuperar ocasiones perdidas o para corregir los cambios de aguja anteriores;
- (b) *formación continua y cualificación permanente*: se ha constatado en el curso de los últimos años un incremento muy claro de la necesidad sentida y del interés personal por el seguimiento de la cualificación profesional. Las motivaciones aducidas son, en general, la aceleración de los cambios profesionales y la devaluación rápida que afecta a los saberes profesionales. La formación y la cualificación no están confinadas en la fase de “preparación” de la vida activa, sino que son un factor permanente de acompañamiento de la trayectoria profesional. Otras transformaciones sociales contribuyen a la importancia creciente que toma la extensión de la formación en toda la duración de la vida activa como: las mutaciones sociales que afectan al período de la “tercera edad” y el cambio de significación biográfica que está vinculado a este periodo, factores estos que hacen de la “edad postprofesional” una fase específica de formación;

- (c) *procesos de formación en la “temporalidad propia” de la vida*: más allá de su aspecto funcional y estratégico, el hecho de retomar los ciclos de estudios formales o de mantener la cualificación profesional tiene, igualmente, una significación personal en las biografías individuales. No se trata solamente del valor explotable de las cualificaciones enfocadas al mercado de trabajo, sino de una compensación de los *déficits* de formación experimentados a lo largo de la vida o, si se prefiere, de una compensación de las aspiraciones de formación no satisfechas.

Los diferentes sentidos se tejen bajo una concepción ampliada de educación en que estudiar en la edad adulta es visto como una forma de enfrentarse a las múltiples crisis sociales, económicas y políticas, además de los cambios climáticos (CONFINTEA VI, 2009); “una respuesta vital y necesaria a los retos a los que estamos enfrentados en la contemporaneidad”, tal y como afirma el *Marco de Ação de Belém*, documento final de la última CONFINTEA, en 2009. La educación debe buscar atender a las necesidades, expectativas y posibilidades de los sujetos adultos como forma de actualización y de adaptación de las habilidades y competencias a nuevos ambientes de trabajo, las nuevas formas de organización social y a los canales de comunicación.

Para poder formarse, los sujetos adultos se ven desafiados a conciliar el estudio con el trabajo. La conciliación se configura como uno de los nudos de dilemas biográficos al cual los sujetos se deben enfrentarse como forma de construir una trayectoria educativa y formativa (Cardenal, 2006). Estas trayectorias lejos de lineales, son complejas, imparten distintitos sentidos y se configuran de diferentes maneras. Es lo que pretendemos analizar el siguiente apartado, desde las entrevistas biográficas narradas en el contexto de la investigación doctoral (Diniz, 2010).

Las (complejas) formas de conciliación entre educación, formación y trabajo

Estudiar en la edad adulta exige, en la mayoría de los casos, esfuerzos biográficos de conciliación entre estudios y trabajo. Los relatos biográficos de los sujetos adultos demuestran que, en muchos casos, la conciliación entre la educación y el trabajo es una necesidad sentida desde la niñez. Buena parte del grupo de personas adultas entrevistadas, sea

en Valencia sea en Joao Pessoa, se ha planteado la disyuntiva entre estudiar y trabajar en el proceso de transiciones escolares durante la etapa infanto-juvenil. La conciliación de los estudios y el trabajo en esta etapa del curso de la vida va a estar marcada por dos matices fundamentales: primero, como complementación de la renta familiar, y, segundo, como forma de financiación de los propios estudios. En algunos casos, la necesidad de trabajar no aparece como expresión de la necesidad socioeconómica familiar, sino como expresión de la necesidad de autonomía financiera en la juventud, e incluso, como expresión de fuga de lo educativo, a modo de rechazo a los estudios.

Los casos de abandono van a estar marcados, en muchas situaciones, por la necesidad sentida de trabajar, aunque se debe advertir que tal necesidad no siempre conduce al abandono. Tampoco se abandona únicamente por esa razón. De hecho, en varios relatos narrativos, la exigencia o la necesidad sentida de trabajar se configura como uno de los factores de abandono y no término de los estudios, pero no exclusivamente. La ausencia de aparato escolar, principalmente en relación con la generación de adultos mayores o, más aún, los malos resultados escolares que se expresan, en muchos casos, como rechazo biográfico del modelo escolar en el que se ha estudiado, van delineando la experiencia que conlleva el abandono.

En la edad adulta, la forma de (re)vincularse a lo educativo pasa por la conciliación, en la mayoría de los casos. Esta conciliación es vivida de diferentes maneras en la vida adulta y con diferentes sentidos, como condición necesaria para proseguir los estudios o alcanzar una mejor profesionalidad, lo que requiere esfuerzos biográficos añadidos, motivados, muchas veces, por la representación de lo educativo como canal de movilidad social, traducido en la formación hacia una profesión más calificada, que puede ofrecer mejores condiciones de vida, tal y como relata el entrevistado HBT25.¹

Eu me lembro que não tinha água no banheiro ainda e a gente tinha que encher um balde de manhã pra noite tomar banho; meu irmão mais novo enchia o

1 Mantendremos aquí la misma codificación de los entrevistados utilizada en la tesis doctoral (Diniz, 2010): H: Hombre, M: Mujer, E: España, B: Brasil, T: Clase Trabajadora, M: Clase media, NN: edad de la persona entrevistada. Como los relatos narrativos son extensos, pero dotados de sentido, se ha optado por subrayar la parte más relevante para el análisis en curso. Se ha optado, además, por mantener los relatos en los idiomas originales de los entrevistados.

balde e deixava lá tampado; quando eu largava [refere-se ao trabalho como servente de pedreiro] de cinco, seis horas que eu ia tomar banho, a minha mão “tava” toda cortada, porque eu pegava pedra, pegava tijolo, pegava telha e isso feria as mãos; eu me lembrava que quando eu ia tomar banho me dava aquela vontade de dormir, mas só que eu pensava comigo mesmo: as pessoas diz tanto que o estudo é o caminho pra pessoa ter algo melhor, então eu tenho que seguir o estudo, se eu parar aqui, irei passar por isso o resto da minha vida, era o que me dava força, então eu tomava banho (...) e nunca passou pela minha cabeça de desistir. (HBT25)

Ahora bien, la conciliación entre trabajo y estudio limita considerablemente las posibilidades del sujeto de elegir las mejores opciones educativas, las consideradas de mejor calidad, por lo que le queda relegado a las opciones más débiles.

Só que de manhã os professores eram muito melhores, né? À noite a gente implorava pra que o professor praticamente desse aula, principalmente quando eram os últimos professores, era quando dava nove da noite, nove e meia; então era muito difícil (...) teve disciplinas importantes como Economia, que justamente caía nesses horários, Ciências Políticas, né? Então ficou uma certa deficiência. (HBM31)

El tipo de oferta educativa también es considerada a la hora de elegir el tipo de estudios más adecuado a la necesidad del adulto (Alfabetización y Educación de Adultos, Formación Profesional (FP), o Formación ocupacional o continua Universidad). La elección se efectúa en función de las necesidades, pero también en función de la adecuación de la oferta a sus disponibilidades, en términos de horario y, principalmente, en términos de recursos económicos. Para algunos, principalmente los de clase trabajadora, solo se vuelve viable acudir a las ofertas públicas.

El relato de la entrevistada MEM39 es significativo una vez que, formada como administrativo en FP II y trabajadora en el área hace más de veinte años, intenta ingresar en la FP de peluquería y estética para cumplir su antiguo sueño y superar la frustración de haber elegido mal en la niñez y la juventud; sin embargo, la oferta pública solo imparte la docencia en su horario de trabajo (trabaja a tiempo parcial) y la oferta privada le es inaccesible, dada su condición económica, tal y como relata.

Hoy es que en todos los sitios te dicen “conciliación vida laboral con el estudio”, ¿mentira! Una persona cuando está trabajando puede acoplar su jornada laboral para que le sea compatible para formarse en otros estudios, tampoco es verdad, porque yo hace poco estuve mirando, (...) busco un centro de formación profesional donde se imparten esos módulos (...). Miré las ofertas de privado y son 3.000 — 4.000 euros, y yo no puedo permitirme el lujo de pagar, busqué un público, para no pagar nada, el horario que se imparten esos módulos por la mañana, de ocho a dos, claro, de ocho a dos, es mi jornada laboral, yo no puedo... sí, muy bonito a la hora de los convenios sindicatos y la patronal a llegar a unos acuerdos, que luego en la vida diaria no hay tanta facilidad, y yo no quiero matricularme a distancia, yo lo que quiero es ir a clase. (MEM39)

Se vuelve difícil, por lo tanto, elegir, si la oferta pública no se adapta a la vida cotidiana de la gente adulta. En cambio, el otro relato, del entrevistado HBT25, ilustra el contexto de un convenio entre dos instituciones públicas (el Instituto Técnico IFET-PB y el Ayuntamiento de João Pessoa) que viabiliza los estudios en la edad adulta. Este sistema asegura las condiciones de acceso en la FP a los alumnos egresos de la educación de adultos por medio de un proceso selectivo simplificado y gratuito, así como las condiciones de permanencia, tales como transporte, alimentación, libros y uniforme escolar:

Primeiramente é o que o convênio ofereceu o transporte e já “maneira” mais né? no meu bolso, e também a alimentação, porque a pessoa chega em casa já atrasado pra ir pro colégio, não dá nem tempo comer; (...) a pessoa “tá” chegando e tem o refeitório e também graças ao convênio do PROEJA, então o que mais me motivou foi isso também e o meio né? as portas abertas aqui, internet, o campo de praticar esporte e apesar que o meu intuito não era nem tanto esporte, era mais estudar. (HBT25)

La conciliación educación, formación y trabajo tiende, de modo general, a generar una sobrecarga en el sujeto, que amplía su carga horaria diaria para poder conciliar el ámbito laboral y escolar.

A dificuldade era muito grande pra mim estudar nesse período, porque o trabalho era muito puxado, e eu só sei que eu saia correndo daqui de João Pessoa pra estudar em Bayeux... Às vezes, eu ia dormir uma hora da manhã, duas horas estudando, porque eu não tinha tempo de estudar durante o dia (...) e eu sei que com muito esforço consegui passar no supletivo. (HBT33)

La conciliación entre los estudios y el trabajo en esta etapa del curso de la vida obliga a muchos a abandonar. Hay intentos de conciliación entre estudios y trabajo, pero, en algunas situaciones, incluso en la universidad, el propio sistema educativo no sabe cómo tratar este tema, lo que conduce al abandono definitivo. A partir de los relatos, verificamos que en algunas situaciones la conciliación es facilitada por el sistema educativo o por el sistema laboral, a modo de flexibilización de tiempo y formas de acceso a los estudios, y, específicamente desde el lado empresarial, que viabiliza la participación en la formación y, a la vez, valoriza y reconoce formal e institucionalmente los nuevos aprendizajes adquiridos que cualifican la inserción laboral del adulto.

Sin embargo, la mayoría de los relatos demuestra la inflexibilidad de los dos sistemas. Profesores que no aceptan retrasos en el aula o avance de los estudios de forma autodidacta, cursos realizados exclusivamente en el horario laboral, son relatados en Brasil y en España. Desde el punto de vista laboral, se trata de trabajos realizados, a veces, en jornadas intermitentes, un día sí y otro no, un tiempo en el turno de la mañana y otro por la tarde; es decir, un tipo de flexibilidad que exige dedicación casi exclusiva del adulto al trabajo. Esto se alía con la ausencia de estímulo o de reconocimiento por parte de la empresa.

En el caso de los parados, conciliar estudios con la vida cotidiana no resulta problemático, dado el hecho obvio de que todo el tiempo está disponible para la formación. Sin embargo, la carga de ansiedad y de estrés propios del período de paro, principalmente para los adultos y adultos mayores, se acentúa por el tránsito entre la confianza y la desconfianza sobre las posibilidades reales de inserción laboral.

La decisión de estudiar en la edad adulta exige casi siempre esfuerzos biográficos redoblados, y tiende a responsabilizar al sujeto desde la voluntad de conciliación. Cuando el trabajo imparte excesiva sobrecarga y también la familia, principalmente en el caso de las mujeres, con las tareas del hogar y del cuidado de los hijos, la decisión recae sobre la no (re)vinculación.

En la actualidad, es evidente el crecimiento de la participación femenina en los estudios — eso se manifiesta en los relatos narrativos—, pero también los relatos demuestran que, por razones familiares, diversas mujeres han desplazado, en la edad juvenil, sus trayectorias de lo educativo por el matrimonio como destino social, no exento, obviamente, de estrategias de resistencia de las mujeres, como el ilustrativo caso de la entrevistada MBM63, que ha estudiado para ser maestra a

escondidas de su marido. Varias mujeres que en la juventud han abandonado los estudios por exigencias familiares han reingresado en el sistema educativo en la edad adulta, sea por que los hijos ya están criados — lo que le genera un sentimiento de responsabilidades familiares cumplidas — sea también por un determinado nivel de madurez y de autonomía; todo ello conduce a que muchas mujeres redefinan su rol social en función de sus expectativas personales, lo que marca el reingreso.

En el caso de los entrevistados con un historial de fracaso escolar, sus intentos sucesivos de estudiar sin éxito, incluso con registro de abandono y reingreso en la edad adulta, añaden complejidad a su trayectoria educativa y formativa. Los problemas de bajo aprendizaje acumulados se presentan como una barrera aparentemente imposible de traspasarse. El sistema educativo tampoco logra, en muchas situaciones, dar una respuesta a esa laguna en su formación durante la niñez. El fracaso es interiorizado como una responsabilidad personal, y no del sistema, y la conciliación se vuelve más costosa.

Conclusiones

El proyecto educativo contemporáneo debe buscar garantizar, de una manera contextualizada, la educación como un derecho humano universal y social, como un camino para la conquista de otros derechos civiles y políticos. La educación consiste, por lo tanto, en el proceso de socialización de la cultura de la vida, en el cual se construyen, se mantienen y se transforman los saberes y los conocimientos. Estudiar, como un proceso educativo que privilegia la diversidad, la creatividad, la imaginación, exige del sujeto disponer condiciones para realizar descubrimientos y experiencias de todo tipo: estéticas, científicas, deportivas, culturales, sociales, etc., para que se relacionen activamente con un mundo en transformación (Diniz & Cardenal, 2012).

Sin embargo, cada vez más educarse y formarse en la edad adulta exige *conciliación con el trabajo y con la familia*. En la configuración de las distintas trayectorias formativas y laborales influye un conjunto de factores, tanto de orden estructural (como las condiciones socioeconómicas de cada país en cada contexto histórico y el papel que el Estado desarrolla o ha desarrollado en el ámbito de las políticas públicas educativo-formativas y laborales) como de orden biográfico (entre los cuales destacamos, de modo específico, los períodos de la vida en que

se inicia y se desarrolla la conciliación entre educación y trabajo; el modo de relación que se entabla entre esos dos campos sociales; los valores y las expectativas respecto al trabajo y a los estudios en el curso de la vida).

La conciliación entre los estudios y el trabajo para muchos adultos es una condición vivida desde la edad infanto-juvenil. Muchos se han visto obligados a conciliar o mismo a abandonar el sistema educativo. Trayectorias de ausencia de conciliación y de desarrollo de los estudios sin interrupciones también se configuran, en esa etapa de la vida, pero están relacionadas, en la mayoría de los casos, con la condición de clase social.

De modo general, la conciliación educación, formación y trabajo genera mayor sobrecarga biográfica. El sistema educativo y el mundo laboral (en concreto empresas y organizaciones) no tratan adecuadamente el tema, con flexibilidad y apoyo institucional, lo que conlleva, muchas veces, al abandono de los estudios.

Cuando asumida como responsabilidad pública (por parte del estado) y/o del mercado (por parte de las empresas/organizaciones), esta conciliación es relativamente más fácil de ser vivenciada por los sujetos adultos, pero la investigación demuestra que casi siempre esta conciliación se entiende como responsabilización individual, lo que genera sobrecarga al sujeto adulto, que pasa a ampliar su carga horaria diaria para poder conciliar el ámbito laboral y educativo, como condición para la continuidad de los estudios y de la formación.

La familia añade densidad en el proceso de conciliación entre estudios y trabajo. De aquí se derivan dos aspectos, uno relacionado a la posibilidad de conciliar estudios, trabajo y familia, y otro que concibe la familia como un elemento que impide o que estimula la participación del adulto en lo educativo-formativo.

En esta difícil conciliación salta a la vista la diferenciación biográfica de género. Para muchas mujeres adultas la conciliación se vuelve aún más difícil por las responsabilidades familiares, eso se manifiesta tanto en Brasil como en España. Cuando se exige movilidad, casi siempre recae sobre la mujer la decisión de quedarse junto a la familia y renunciar al proyecto formativo y/o laboral.

Desde nuestra investigación, constatamos que la conciliación educación, formación y trabajo es un tema que parece estar más avanzado a nivel de la retórica que de la práctica, que se agrava más en el caso de las mujeres. El sujeto adulto comprende esa necesidad, esa

urgencia y ese derecho de volver o continuar a estudiar, pero se enfrenta a un conjunto de dilemas contruidos socialmente respecto a la conciliación entre educación, formación y trabajo, que adquiere, en el curso de la vida adulta, una geografía diferenciada y específica, exigiendo atención desde las políticas y programas de formación de adultos y también desde el campo de la investigación educacional.

Pensar en la construcción de un currículum biográfico centrado no exclusivamente en lo institucional, sino desde su conexión con lo biográfico, no implica una ausencia de responsabilidad del estado con lo educativo; al revés, la emergente sociedad del conocimiento no podrá significar simplemente más sobrecarga y más responsabilización a los adultos, incluso para no inviabilizar las posibilidades de conciliación entre educación y trabajo, sino que implicará por parte del Estado, así como del mundo productivo, la asunción de políticas y prácticas educativas que favorezcan mejor las transiciones entre educación y trabajo, como condición para un trabajo más y mejor cualificado, entendido como un derecho del sujeto adulto, y como una condición para un mejor ejercicio profesional y también ciudadano en la compleja sociedad contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. y Dausien, B. (2006), "Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida", *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, Jan/abr., v. 32, n.1, pp. 177-197.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2007), *En el Curso de la Vida: Educación, Formación, Biograficidad y Género*, Edición de Francesc J. Hernández. Xàtiva, Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Beneyto, Pere J. (2006), *La Formación Continúa en la Comunidad Valenciana*, Valencia, mecanografiado.
- Blatterer, Harry. (2007), "Contemporary adulthood: reconceptualizing an uncontested category", *Current Sociology. International Sociological Association*. Vol. 55, No. 06, pp. 771-792. Extraído desde el <http://csi.sagepub.com>
- Cardenal, M. E. (2006), *El Paso a la Vida Adulta. Dilemas y Estrategias Ante el Empleo Flexible*, CIS, Colección "Monografías" Nº. 230. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Casal, J. (1999), "Modalidades de transición profesional y precarización del empleo", en Cachón, Lorenzo (Ed.), *Juventudes, Mercados de Trabajo y Políticas de empleo*, pp. 151-180, Valencia, Los Autores.
- Casal, J. y Planas, J. (1990), "Economia i educació: sistema educatiu, sistema productiu i inserció professional i social dels joves", en Rotger, Joseph M. (coord.) *Sociologia de l'Educació*, pp. 105-128, Barcelona, Eumo Editorial.

- Casal, J. et al (2006), "Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo", *Trayectorias*, año VIII, n. 22, pp. 09-22.
- Diniz, A.V.S. (2010), *Entre Educación, Formación y Trabajo. Modos Biográficos de Transiciones Formativo-Profesionales de Sujetos Adultos en España y en Brasil*. Tese Doctorado Europeo, Valencia, Universidad de Valencia.
- Diniz & Cardenal (2012), "Los sujetos, la educación superior y los procesos de transición", *Revista Lusófona de Educação*, n. 22, pp. 121-138.
- Hernández, F.J. y Alheit, P. (2006), *La "Biograficidad" del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en la Modernidad Tardía*.
http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/alheit.pdf

Capítulo 41

Tradição, modernidade e crise nas transições para o mundo do trabalho

Persistências e transformações entre os jovens açorianos

Fernando Diogo

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (fernando.ja.diogo@uac.pt)

Osvaldo Silva

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (osvaldo.dl.silva@uac.pt)

Ana Cristina Palos

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (ana.cp.palos@uac.pt)

Abstract

The school experience of young people has been changing, not only being longer, but also being marked by competition, calculation and strategies, setting up a relationship of young people to the school of utilitarian nature (Dubet, 1991) or instrumental (Barrère, 1997). This becomes a common denominator in the multitude of school experiences of young people who, in turn, continue to be highly structured by educational inequalities (Duru-Bellat, 2003; Teese et al., 2007; Zanten, 2005), in continuous reconfiguration in the context of an increasingly complex and competitive educational opportunities.

In Portugal, where the inequalities are a structural problem, the last crisis, worsened from 2008, increased unemployment and job insecurity, increasing the uncertainty of young people regarding the future. However, its effects on the school experience of young people aren't yet well known.

In this communication we will examine some indicators on school experience of young people in the Azores, a region marked by modernity and tradition, in a particularly stark way. Azorean youngsters as a broader age group (15-34 years) are analyzed from a representative sample of the Azores (N = 1485) (Gonçalves et al., 2010).

We use multiple correspondences analysis, complemented by cluster analysis, identifying different profiles and youth subprofiles about the relationship to school life. It is shown that the various profiles ascribe different meanings to schooling referring to cultural references and distinct values. So, meanings of more instrumental nature are valued, together with meanings placed in post-materialist cultural universes (Inglehart, 1995 cit. by Ramos, 2000). Between these two more specific poles, some young people are joining education in a unengaged way.

Resumo

A construção da juventude, sua emergência e alongamento, tem estado intimamente associada ao desenvolvimento da escolarização de massas que, a partir da segunda metade do século XX, significou um contínuo prolongamento dos estudos para largas camadas de jovens em muitos países ocidentais, adiando a sua emancipação financeira e familiar. Deste modo, o percurso escolar e a experiência de ser aluno têm vindo a definir cada vez mais a condição e a identidade dos jovens.

A “crise de oportunidades juvenis” (Grácio, 1991) que se instalou partir dos anos 70 contribuiu para intensificar o investimento na escola, como forma de compensar a desvalorização dos diplomas escolares e como meio de adiamento da entrada num mercado de trabalho onde a inserção se tornou cada vez mais difícil.

Deste cenário emergiu uma experiência escolar não só mais prolongada, mas também marcada pela competição, pelo cálculo e pelas estratégias, configurando uma relação dos jovens com a escola de natureza utilitarista (Dubet, 1991) ou instrumental (Barrère, 1997). Esta torna-se um denominador comum na multiplicidade de experiências escolares dos jovens, que, por seu turno, continuam a ser fortemente estruturadas por desigualdades educativas (Duru-Bellat, 2003; Teese *et al.*, 2007; Zanten, 2005), em contínua reconfiguração, no quadro de uma oferta de ensino crescentemente complexa e concorrencial.

Em Portugal, as desigualdades educativas constituem um problema estrutural, evidenciando-se nos indicadores de escolarização, usados nas comparações internacionais, que colocam o país numa situação particularmente desfavorável. Destacam-se o elevado abandono escolar precoce, bastante acima da média europeia (Carmo, Cantante e Baptista, 2010) e uma progressão escolar muito marcada pelas desigualdades de origem social (Observatório das Desigualdades, 2012).

A situação de crise dos últimos anos, agudizada a partir de 2008, aumentou o desemprego e a precarização do emprego, intensificando a incerteza dos jovens relativamente ao futuro, especialmente, no que respeita à transição escola-trabalho. Contudo, não são, ainda, bem conhecidos os seus efeitos ao nível da experiência escolar dos jovens.

Nesta comunicação iremos analisar alguns indicadores relativos à experiência escolar dos jovens da Região Autónoma dos Açores.

Embora revelando progressos no investimento escolar dos indivíduos nas últimas décadas, visível no aumento da procura dos níveis de ensino mais elevados (Diogo, 2008; Palos, 2002), os Açores constituem uma das regiões onde as desigualdades educativas assumem contornos mais graves no território nacional, expressas nos elevados abandono escolar precoce (Observatório das Desigualdades, 2015) e insucesso escolar (CNE, 2012), assim

como numa menor procura de ensino superior (Almeida e Vieira, 2005).

Numa pesquisa que realizámos anteriormente nesta região, limitada à ilha de S. Miguel (Diogo, 2008), identificámos diferentes perfis de jovens, traduzindo lógicas de investimento escolar diversificadas. Para além de perfis que se aproximavam do modelo de aluno profissional (Dubet, 1991), encontramos perfis de jovens desvinculados da escola, desdobrados em lógicas distintas, uma de investimento nas sociabilidades juvenis e uma outra de investimento na entreaajuda familiar em contexto de trabalho rural.

Na análise da experiência escolar dos jovens açorianos na transição para o ensino secundário, salientou-se, assim, a especificidade de uma região mesclada de modernidade e de tradição, de uma forma especialmente vinculada. Paralelamente às dinâmicas que se salientam no quadro de uma sociedade de ensino massificado, evidenciou-se um sector rural, onde se valorizava a entreaajuda familiar, surgindo esta como uma mobilização familiar inversamente relacionada com o investimento escolar (Diogo, 2008).

Na presente comunicação procuramos dar continuidade a este trabalho, analisando os jovens açorianos numa faixa etária mais alargada (15-34 anos) e a partir de uma amostra representativa dos Açores (N = 1485) (Gonçalves *et al.*, 2010).

A análise procura responder às seguintes questões: (1) Quais os perfis dos jovens açorianos no que respeita às suas trajetórias de escolarização? (2) Como se caracterizam estes perfis, de um ponto de vista sociodemográfico? (3) Como se caracterizam os diferentes perfis, relativamente ao sentido atribuído à escolaridade e ao trabalho escolar?

Os resultados apresentados são referentes a um inquérito acerca da relação da juventude açoriana com a educação e o mundo do trabalho, realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES-UAç), tendo sido produzido um relatório final em 2010 (Gonçalves *et al.*, 2010).

Nesta comunicação apresenta-se uma nova exploração dos dados, através de análises multivariadas, com o objetivo de identificar perfis de jovens relativamente à relação com a escola. Para o efeito, recorre-se à análise das correspondências múltiplas, complementada por análise de clusters, na esteira de Carvalho (2008). Procura-se, assim, identificar os principais eixos que estruturam os percursos escolares dos jovens e, com base nestes, construir tipologias.

A análise de correspondências múltiplas das trajetórias e aspirações da globalidade dos jovens açorianos inquiridos, com idades situadas entre 15-34 anos, mostra que essas se encontram estruturadas por dois eixos principais. Um primeiro que opõe os não estudantes aos estudantes. Um segundo que é constituído pelo nível de instrução dos jovens e a intenção de retomar estudos. Com base nestes eixos identificaram-se três perfis de jovens (i) abandono precoce e não intenção de retorno à escola; (ii) trajetões escolares mais ou menos prolongados e intenção de retorno à escola; (iii)

estudantes. Realizou-se, ainda, uma análise focalizada nos estudantes, a partir da qual se identificaram três subperfis: (i) em risco de abandono precoce (ii) empenhados (iii) desimplicados.

Por fim, mostra-se que os diversos perfis atribuem sentidos diferentes à escolarização que remetem para referências culturais e valores distintos. Assim, são valorizados sentidos de natureza mais instrumental (satisfação de necessidades básicas), quando se considera que o trabalho escolar “é apenas uma forma de mais tarde ter um emprego (ganha-pão)”, reenviando para universos culturais tradicionais. Paralelamente, evidenciam-se significados relativos ao desenvolvimento intelectual, à realização pessoal e a motivações altruístas que se inscrevem em universos culturais pós-materialistas (Inglehart, 1995 cit. por Ramos, 2000). Entre estes dois pólos mais definidos, encontram-se os jovens que aderem à escolaridade de uma forma desimplicada.

Palavras-chave: trajetórias escolares, sentidos atribuídos à escola, perfis de jovens, região Açores.

Keywords: school trajectories, meanings ascribed to school, youth profiles, Azores.

Introdução: contextos do acesso juvenil ao trabalho

Desde os anos 80 que nas sociedades ocidentais se verifica um conjunto de transformações sociais que tem tido várias consequências. Alguns autores chegam mesmo a designar estas transformações como uma mudança no próprio regime capitalista (Castel, 2009:13, Kóvacs, 2013:3), dada a sua amplitude.

Um efeito importante dessas transformações respeita ao aumento das desigualdades de distribuição de rendimento, às quais estão associadas mudanças na relação com o trabalho (Beck, 2005:140, OCDE, 2011, OCDE, 2012:187, 190, Piketty e Saez, 2014:838), em especial a instalação do desemprego de massas e a desregulação do emprego com o crescimento da precariedade (Kóvacs, 2005:1, 2013:2, Castel, 2009:54). Este último fator não é, para Portugal, algo novo, a precariedade no emprego sempre afetou as categoriais sociais mais despossuídas, dada a fraqueza do estado português na imposição da regulação laboral. O que é novo é o contágio da precariedade às classes médias em anos mais recentes (Diogo, 2012), especialmente entre os jovens (Guerreiro, Cantante, & Barroso, 2009: 52).

As gerações mais velhas estão *relativamente* protegidas deste processo de instalação do desemprego de massas e de precarização dos vínculos, sendo que é entre os jovens que estes fenómenos mais efeito

têm tido em Portugal e no exterior (Guerreiro e Abrantes, 2007; Alves *et al.*, 2011; Oliveira *et al.*, 2011:35 e 2013; Kóvacs, 2013:5; Lobo, Ferreira, & Rowland, 2015:3).

Mas a relação dos mais novos com o mundo do trabalho complexifica-se para além do desemprego e de precarização do emprego. Encontramos entre estes a multiplicação de formas intermédias entre emprego e desemprego que tornam emaranhadas as transições para a idade adulta e difusas as fronteiras entre emprego, desemprego, atividade e inatividade (Beck, 2005:142). Desde logo o prolongamento da escolaridade por perceção da inexistência de possibilidades de emprego (na tentativa de as aumentar¹) mas também os estágios, as formações não escolares (por vezes remuneradas) e os programas ocupacionais (Ferreira, 2014).

Além disso, esta transição difícil dos jovens para o mundo do trabalho prolonga-se no tempo, daí ter sido batizada como transições em ioiô (Biggart & Walther, 2006), adquirindo características que se encontravam associadas à relação com o emprego das categorias sociais mais desfavorecidas: as trajetórias de emprego em carrossel (Diogo, 2010).

Do ponto de vista macroestrutural as dificuldades juvenis de acesso ao mercado de trabalho têm implicado a complexificação e a diluição das fronteiras entre a juventude e a idade adulta (Guerreiro & Pegado, 2006; Palos, 2014), ou a realização de transições incertas para a idade adulta (Guerreiro e Abrantes, 2007), considerando que o ingresso no mundo do trabalho é um marco fundamental nesta transição (Alves *et al.*, 2011:6). O resultado é o arrastamento das características associadas à condição juvenil para idades mais avançadas, é esse o caso da juventude portuguesa (Ferreira, 2014; Lobo, Ferreira, & Rowland, 2015: 4).

A crise política e económica começada em 2000 e agravada pela crise financeira e política de 2008 mais não tem feito que contribuir para aprofundar este processo (OCDE, 2012).

Acresce que se as desigualdades sociais entre jovens foram agravadas pela crise de 2000-2008 não foram criadas por esta. Já em 2006 Guerreiro e Pegado (2006:5-6) salientavam que entre os jovens portugueses

1 Como diriam Vieira, Ferreira, & Rowland (2015:12), gerando uma situação em relação à escolaridade de “parque de estacionamento”. Embora esta metáfora tenha as suas limitações, a situação dos jovens na escola não é estática, adquirem conhecimentos rentáveis no mercado de trabalho. Com observações semelhantes podemos encontrar outros autores (Guerreiro *et al.*, 2009:11, Machado e Silva, 2009:2).

continuava a existir um contingente importante caracterizado por transições rápidas para o mundo do trabalho, mesmo que em situações de precariedade. Quer isto dizer que quando falamos em juventude não podemos ignorar as desigualdades sociais de cariz estrutural que passam a sociedade portuguesa e às quais a juventude não é imune. O efeito destas desigualdades na juventude é tão evidente que permite falar em juventudes como contraponto à Juventude, de forma a salientar o seu efeito estruturante.

Neste sentido, Kóvacs (2013)² encontrou como os mais relevantes princípios de desigualdade entre os jovens a origem social e a escolaridade possuída à saída da escola, aliás, fatores relacionados. Guerreiro e Pegado (2006:17 e ss) realizam uma sistematização da literatura sobre a relação da juventude com o mundo do trabalho e consideram que as desigualdades de qualificações escolares no seio da juventude são centrais para a definir (e diferenciam a juventude portuguesa de outras juventudes europeias, onde os níveis de escolaridade são mais homogêneos). No mesmo sentido, um estudo qualitativo realizado por Guerreiro, Cantante, & Barroso, (2009:241), veio vincar a centralidade da reprodução social nas trajetórias escolares dos jovens e do peso destas nas trajetórias de emprego, em especial para os rapazes.

Centeno *et al.* (2000: 64) sintetizam com pertinência esta questão quando consideram que nem todos os jovens se encontram no mesmo patamar quando procuram aceder ao mercado de trabalho pois esta categoria social é passível de ser dividida: por um lado, jovens que retardam a sua entrada no mercado de trabalho e, por outro, os que procuram integrá-lo precocemente.

Enfim, fica claro, na análise dos estudos realizados em Portugal, a importância da origem social e da escolaridade na definição do destino social dos jovens, em especial no mercado de trabalho, mas também a existência de uma distância considerável entre percursos mais típicos dos países com maiores escolaridades e percursos de escolaridade curta e inserção precoce no mundo do trabalho. Releve-se, para o caso dos Açores, que o único estudo realizado (Diogo & Faria, 2014) encontrou como principal fator para o abandono o absentismo associado ao desgosto pela escola e à sua valorização como local de convívio com o grupo de pares. Com efeito, e de acordo com a maioria dos depoimentos

2 Num estudo de cariz qualitativo realizado na região de Lisboa.

recolhidos neste estudo qualitativo, a escola é vista como um espaço de convívio e não como espaço de transmissão de conhecimento. Neste sentido, as faltas às aulas para conviver, no espaço escolar e fora dele, revelaram-se como uma rotina diária. É este facto que acaba por despoletar a saída da escola e a procura do ingresso no mercado de trabalho.

Mau grado as desigualdades associadas aos níveis de qualificações escolares Palos (2004) salienta a existência de uma especificidade portuguesa, os níveis de qualificação mais elevados parecem não proteger do desemprego da mesma maneira que no resto da Europa.

Os Açores têm taxas de escolarização³ baixas no contexto nacional, ainda que em crescendo (Palos, 2012, 2014) e apresentam uma percentagem de população jovem no total da população (21,6%) bem maior que a média nacional (Vieira, Ferreira, & Rowland, 2015: 11). Estas duas características marcam a região como um caso relativamente singular no contexto nacional e, ao mesmo tempo, configuram-na como um caso particularmente interessante de se estudar. As principais tendências que definem a relação com a escola e as qualificações escolares na sociedade portuguesa (e que a singularizam em relação ao resto da Europa) estão aqui representadas de forma mais vincada. Em particular, a tendência para a dicotomia entre indivíduos com percursos escolares exemplares e indivíduos com percursos escolares curtos e mal sucedidos bem como a persistência no tempo de taxas de escolarização e de escolaridade muito abaixo do desejável. Contudo, a existência desta dicotomia ainda não está minimamente estudada e, nesse sentido, esta comunicação é um contributo para esse objetivo, embora mais focalizada na transição escola-trabalho.

O que justifica os piores números da escolaridade e escolarização nos Açores em comparação com o conjunto do país? Sendo esta uma questão pertinente, a sua resposta será naturalmente de grande complexidade. Nesta comunicação postula-se que um dos fatores em causa é aquilo que temos vindo a designar como uma adequação perversa entre baixos níveis de escolaridade e o ingresso fácil no mercado de trabalho em atividades de fraca qualidade. Esta fraca qualidade define-se por baixas remunerações, pela precariedade dos vínculos (por vezes assumindo uma precariedade extrema, com trocas diárias de atividade), pela penosidade (enquanto exercício continuado de força física,

3 Mas também de escolaridade, como veremos de seguida.

exposição aos elementos e a pós e terras) e pela perigosidade (Diogo, 2007). De notar que os sectores de atividade mais dinâmicos nos Açores e, como tal, suscetíveis de empregarem os jovens caracterizam-se por, com frequência, albergarem atividades que têm as características que associamos à má qualidade do emprego: a construção civil, as pescas, a agricultura e o turismo.

A questão que se coloca é a do efeito da crise na relação com o mercado de trabalho dos jovens fracamente qualificados. Se até há pouco tempo se podia esperar um abandono precoce da escola para ingressar rapidamente no mercado de trabalho em funções desqualificadas a situação modificou-se. A elevada taxa de desemprego impede a relação entre saída da escola e ingresso no mercado de trabalho de se realizar com facilidade⁴. No mesmo sentido aponta o valor de jovens nem-nem: em 2013 é o segundo maior das várias regiões portuguesas (21,0%, significativamente acima da média nacional de 14,1%) (Torres e Lima, 2014:36).

Quer, dizer, se os jovens açorianos estão a abandonar a escola não o estão a fazer para ingressar no mercado de trabalho, mesmo que seja essa a sua intenção.

A questão que se coloca, portanto, é a de quais as diferentes modalidades de ingresso no mundo do trabalho (e, de saída do sistema de ensino) é que se podem encontrar entre os jovens açorianos? Será com base nesta questão que se desenvolverá o trabalho empírico a seguir apresentado.

Metodologia: perfis de jovens na relação com o mundo do trabalho

Os dados foram recolhidos no âmbito de um estudo realizado para o Observatório da Juventude dos Açores, uma organização conjunta do Governo Regional dos Açores e da Universidade dos Açores, tendo como Unidade de Investigação de alojamento o Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES-UA).

4 No grupo de idade 15-24 a taxa de desemprego tem sempre apresentado valores acima dos 35%, sendo que no 4º trimestre de 2014 chegou mesmo aos 46%. Já no grupo de idades 25-34 anos a taxa de desemprego tem rondado os 17-18% estando em 19,8% no primeiro trimestre de 2015 (fontes: site do srea e dados solicitados ao srea para cálculo da taxa de desemprego juvenil nos Açores. Dados do 4º trimestre de cada ano exceto 2015, onde os dados são do 1º trimestre).

O inquérito foi aplicado a uma amostra de 1485 indivíduos com idades entre os 15 e os 34 anos. Nos estudos sobre a juventude a definição do limite de idades é sempre um ponto problemático, dada a evidente sobreposição do ser jovem com outras idades da vida, nomeadamente a infância e a idade adulta. Não obstante, as transformações sociais que perpassam a nossa sociedade têm vindo a aumentar o período temporal no qual se pode ser considerado jovem, algo que tem levado a que os 34 anos sejam considerados o limiar etário superior num número cada vez maior de estudos. Os 15 anos foram considerados o limite inferior.

A metodologia utilizada na construção da amostra foi a de estratificação por quotas, tendo-se controlado as variáveis idade, sexo, habilitações literárias, estado civil e situação na profissão. Também foram aplicados inquéritos em todas as ilhas (exceto no Corvo) pelo que, embora sem rigor estatístico, a ilha acabou por funcionar como uma quota adicional.

Os dados foram tratados através do uso de vários métodos estatísticos, com o intuito de estudar as associações entre as categorias das diversas variáveis em estudo (qualitativas nominais, qualitativas ordinais e algumas das quantitativas após a sua recodificação em variáveis qualitativas ordinais). Assim, foi utilizada a Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA). A opção por esta técnica teve o intuito de reduzir a dimensionalidade das variáveis medidas em escalas diferentes sem perca substancial de informação (se todas as variáveis fossem mensuradas numa escala qualitativa nominal teria sido utilizada a Análise de Correspondências Múltiplas).

De forma a resumir a informação presente nas variáveis originais usou-se, portanto, uma CatPCA com o método de normalização da variável principal. O critério de retenção das componentes utilizado foi a regra do valor próprio superior a 1. A consistência interna de cada componente foi medida com o alfa de Cronbach. As análises foram efetuadas com o programa IBM Statistics 22.

Um segundo método de análise respeita à classificação não hierárquica *k-means* (*k*-médias). Esta tem com o objetivo agrupar os indivíduos (sujeitos) num conjunto de *clusters* (grupos) cujo número é definido *a priori*. Tem como vantagem principal a facilidade com que é aplicado a matrizes de dados de elevada dimensionalidade (muitos grandes), uma vez que não é preciso calcular e guardar uma nova matriz de dissimilaridades em cada passo do algoritmo. Estes dois métodos são complementares e foram usados em articulação.

Infelizmente, por motivos técnicos não nos foi possível trabalhar as variáveis referentes à origem social, designadamente as escolaridades e as profissões dos pais. Trata-se de um obstáculo importante mas incontornável.

Perfis de transição escola-trabalho

A análise dos perfis de transição escola-trabalho pode ser colocada tendo em atenção dois grupos distintos de jovens. O primeiro, correspondendo a 32,9% do total dos entrevistados, é constituído por estudantes. Neste caso, a análise respeitaria à transição imaginada, salientando-se os potenciais planos dos jovens mas também as suas opiniões sobre o que constitui uma boa transição escola-trabalho. Nesta comunicação este grupo não será objeto de análise.

Um segundo grupo onde se pode analisar os perfis da transição escola-trabalho respeita aos não estudantes, representando exatamente 66,6% do total dos jovens entrevistados o que corresponde a 989 casos. Este conjunto é constituído por populações relativamente distintas, desde logo, destacam-se os trabalhadores (56,8% deste total) mas também é constituído pelos desempregados e por aqueles que não se encontram a estudar, nem a trabalhar, nem à procura de emprego, um conjunto de indivíduos que tem vindo a ser designados por nem-nem, como mencionado na secção anterior deste trabalho. É sobre este grande grupo que incidem os resultados da nossa comunicação.

Vejamos, pois, em detalhe as diferentes formas como lidam os jovens açorianos com a transição para o mundo do trabalho.

O estudo dos perfis de transição escola-trabalho dos jovens não estudantes foi dividido em duas partes. Na primeira analisam-se as variáveis de saída da escola, caracterizam-se as diversas modalidades em que esta se verifica e construiu-se perfis de saída. Na segunda são caracterizadas a entrada no mercado de trabalho e a situação atual.

Saídas da escola

No que respeita à primeira análise, sobre as saídas da escola, a informação referente à associação entre as variáveis foi resumida em duas componentes ortogonais que explicam 57% da variância total das variáveis originais. Na Tabela 1 apresentam-se os pesos das variáveis de

Quadro 41.1 Componentes principais retidas na CatPCA

Variáveis	Componentes	
	1. Percurso escolar	2. Peso da demografia
Sexo	-,082	,376
faixa etária	-,395	,621
Estado civil	-,711	,613
Idade casou/começou a viver em união de facto	-,483	,407
Escolaridade do jovem	,666	,632
nº reprovações	,063	-,022
nº filhos	,666	-,475
Idade com que deixou de estudar	,602	,511
Razões deixar estudar	,583	,597
Tenciona voltar a estudar	-,315	-,133
Experiência de trabalho, remunerada ou não	,306	,350
Valor próprio	2.686	2.451
Variância explicada	29.8%	27.2%
α de Cronbach	0.690	0.651

cada componente, a percentagem da variância explicada e a consistência interna com base no coeficiente alfa de Cronbach. A primeira componente pode ser designada por *percurso escolar* enquanto a segunda pode ser nomeada como *atitude face ao estudo* com base nas variáveis que lhe estão associadas (ver quadro 41.1). A consistência interna das duas componentes é relativamente boa, de acordo com os valores do alfa de Cronbach (respetivamente, 0.690 e 0.651).

As quantificações das categorias das variáveis utilizadas, como é apresentado no quadro 41.2, vão permitir projetar as categorias num gráfico bidimensional como o apresentado na figura 41.1. A representação das categorias tem como objetivo facilitar a análise e a visualização das associações entre as categorias das variáveis.

A componente 1 opõe o grupo dos jovens, maioritariamente, com o 1º ciclo ou menos, que deixaram de estudar entre os 8 e os 17 anos por desgosto pela escola. Estes jovens são, em geral, casados e têm filhos. Este grupo opõe-se ao dos jovens com vinte e cinco ou mais anos que deixaram de estudar entre os 18 e 24 anos porque alcançaram os seus objetivos, com curso médio e superior. Claramente, o que está em causa é a dicotomização das experiências escolares dos jovens em causa.

A componente 2 opõe os jovens, maioritariamente, do sexo masculino, na faixa etária dos 15 aos 19 anos, que não têm qualquer experiência de trabalho aos que se apresentam, maioritariamente, na faixa

Quadro 41.2 Quantificação das categorias das variáveis nas componentes 1 e 2

	Variáveis	Quantificações negativas	Quantificações positivas
Componente 1	Estado civil	Casado/união facto	Solteiro
	Idade casou/começou a viver em união de facto	Menos de 18 anos	
	Escolaridade do jovem	1º ciclo e menos	Com curso médio e superior
	Nº de reprovações	Sem reprovações	Com reprovações
	Nº de filhos	Com filhos	Sem filhos
	Idade com que deixou estudar	8 a 17 anos	18 a 24 anos
	Tenciona voltar a estudar	Sim	Não
Componente 2	Sexo	Masculino	Feminino
	Faixa etária	15 a 19 anos	30 a 34 anos
	Teve alguma experiência ou atividade de trabalho	Não, sou/fui apenas estudante, sem ter tido qualquer experiência de trabalho	Sim, trabalhei, mas apenas em período de férias
	Razões deixar estudar	Desgosto pela escola	Alcançar objetivos
	Idade casou/começou a viver em união de facto		25 a 30 anos e 31 e mais anos

etária dos 30 a 34 anos, são do sexo feminino em que a única experiência de trabalho foi apenas em período de férias. Acessoriamente, nesta componente relevam-se as razões para se deixar de estudar, o desgosto pela escola para o primeiro grupo e o ter alcançado os seus objetivos para o segundo. O que está aqui em causa é o peso dos fatores demográficos, designadamente da idade e do sexo.

De notar que quando se fala em desgosto pela escola se estão a agregar diversas categorias de resposta, todas associadas a formas de expressão de um sentimento de rejeição da escola e do que ela representa. Estão em causa afirmações que justificam o abandono como “Porque não gostava da escola” ou “Porque a escola não serve para nada”.

Com base no mapa percetual, podemos destacar essencialmente dois grupos de jovens, um referente aos jovens que têm mais baixas habilitações escolares que abandonaram a escola mais cedo, em que na base do abandono escolar esteve o desgosto pela escola ou a vontade familiar, enquanto que no outro grupo se encontram os jovens com as habilitações literárias mais elevadas, que saíram mais tarde da escola e

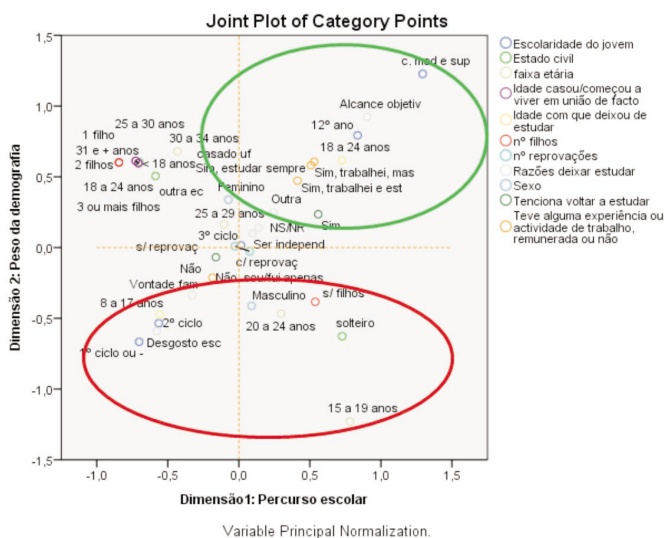


Figura 41.1 Mapa perceptual definido pelas duas componentes principais retidas

que alcançaram os seus objetivos e que apresentam alguma(s) experiência(s) de trabalho.

Considerando as coordenadas dos indivíduos nas duas componentes principais retidas foi aplicada o método não hierárquico das *k*-médias (*k-means*), no âmbito da análise de *clusters*, com o intuito de agrupar os indivíduos em classes e de se confirmar os perfis identificados na análise de componentes principais categóricas (CatPCA). Assim, as principais características dos 366 indivíduos apresentados no *cluster 1* (37% do total) e dos 623 indivíduos do *cluster 2* (63%) são mais facilmente discerníveis.

Em termos mais concretos, o *cluster 1*, compreendendo sensivelmente um terço do total dos respondentes, pode ser nomeado como o de *Investimento na escola*, e é composto por indivíduos que têm o 3º ciclo (28,1%) mas sobretudo o 12º ano ou mais (70,2%); que deixaram de estudar entre os 18 e os 24 anos (92,1%) porque alcançaram o seu objetivo (58,2%) e cerca de um quarto (26,6%) tiveram uma experiência de trabalho remunerada nas férias escolares como primeira experiência no mundo do trabalho.

O *cluster 2* é constituído por dois terços do total, sendo designado como *Abandono precoce*. Assim, as principais categorias que o compõem

são uma baixa escolaridade (1º ciclo 23,1%, 2º ciclo 45,4% e 3º ciclo 29,5%), tendo deixado de estudar entre os 8 e os 17 anos na sua quase totalidade (86,4%). As razões porque o fizeram prendem-se sobretudo com o desgosto pela escola (54,3%) mas também com a vontade da família (18,5%). Finalmente, a sua primeira experiência de trabalho deu-se após a sua saída da escola, dado que nunca tiveram qualquer tipo de experiência profissional enquanto a frequentavam (85%). Aliás, algo que se compagina com a idade baixa com que deixaram de estudar.

Mercado de trabalho, ingresso e posicionamento

A segunda análise que apresentamos respeita ao mesmo grupo de indivíduos e incide sobre a sua situação no mundo do trabalho (de onde se destacam as variáveis respeitantes à transição para o trabalho) e sobre a sua situação familiar no momento da entrevista.

A informação referente à associação entre as variáveis foi resumida em duas componentes ortogonais que explicam 51,7% da variância total das variáveis originais. No quadro 41.4 apresentam-se os pesos de cada variável de cada componente, a percentagem da variância explicada e a consistência interna com base no coeficiente alfa de Cronbach. A primeira componente pode ser designada por *vida familiar* enquanto a segunda componente pode ser designada por *atividade profissional* com base nas variáveis que lhe estão associadas (ver quadro 41.4). A consistência interna das duas componentes é relativamente boa, de acordo com os valores do coeficiente alfa de Cronbach (respetivamente, 0.708 e 0.620).

Mais uma vez, as quantificações das categorias das variáveis utilizadas (quadro 41.4) permitem projetar as categorias das variáveis em análise no gráfico (figura 41.2).

A componente 1 opõe o grupo dos jovens, maioritariamente, do sexo masculino, na faixa etária dos 15 aos 19 anos, solteiros, sem filhos ao dos jovens que se encontram casados ou vivem em união de facto desde a idade de 18 anos ou menos, que têm 3 filhos ou mais e que se encontram na faixa etária dos 30 a 34 anos. Estamos, portanto, perante uma componente que se define pela idade e pelas variáveis sociodemográficas associadas a uma maior idade, desde logo a conjugalidade e a existência de filhos.

A componente 2 opõe os jovens, maioritariamente, com curso médio e superior, com profissões intelectuais e científicas, que começaram a trabalhar com 25 ou mais anos, com um tipo de relação laboral de

Quadro 41.3 Componentes principais retidas na CatPCA

Variáveis	Componentes	
	1. Vida familiar	2. Atividade profissional
Sexo	,361	-,090
faixa etária	,789	-,230
Estado civil	,953	,235
nº filhos	-,813	-,347
Escolaridade do jovem	,053	-,780
Idade casou/começou a viver em união de facto	-,617	-,288
nº reprovações	-,087	,131
Exerce ou exerceu act. laboral	-,203	,593
Idade com que começou a trabalhar	,091	-,575
Profissão codificada atual	-,236	,694
Tipo rel.laboral atual	,135	-,306
Situação perante o emprego atual	,117	-,335
Valor próprio	2. 851	2.316
Variância explicada	28,5%	23,2%
α de Cronbach	0.708	0.620

Quadro 41.4 Quantificação das categorias das variáveis nas componentes 1 e 2

Variáveis		Quantificações negativas	Quantificações positivas
Componente 1	Sexo	Masculino	
	Faixa etária	15 a 19 anos	30 a 34 anos
	Estado civil	solteiro	Casado e união de facto
	Nº de filhos	Sem filhos	3 ou mais filhos
	Idade casou		Menos de 18 anos
Componente 2	Exerce ou já exerceu atividade laboral	Trabalhador	Desocupado
	Profissão atual codificada	Prof. Intelectuais e Científicas	Agricultores e trab. Qual. Agricultura e Pescas
	Tipo relação laboral atual	Trabalho remunerado e Estágio	Trab. familiar
	Situação perante o emprego atual	Termo certo	Outras situações precárias
	Idade começou a trabalhar	25 anos e mais	Menos 16 anos
	Escolaridade	Curso médio e superior	1º ciclo ou menos

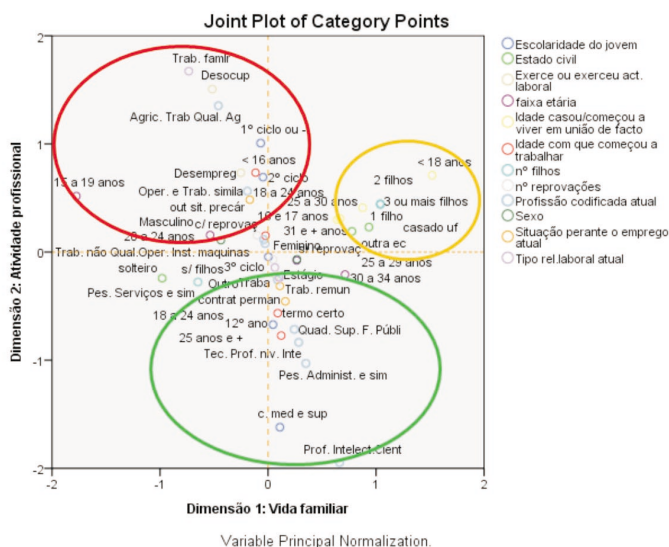


Figura 41.2 Mapa perceptual definido pelas duas componentes principais retidas

trabalho remunerado ou estágio e numa situação perante o emprego de contrato a termo certo ao dos jovens que se encontram desocupados ou no desemprego, sendo que os que aqui se encontram e trabalham são maioritariamente agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas, com uma escolaridade do 1º ciclo ou menos. Estes jovens começaram a trabalhar com 16 anos ou menos, mantêm um tipo de trabalho familiar e encontram-se na categoria outras situações precárias no emprego atual. O que está em causa neste segunda componente é uma oposição no ingresso no mundo do trabalho.

Com base no mapa perceptual, podemos destacar essencialmente três grupos de jovens, um referente aos jovens que têm as mais elevadas habilitações escolares com profissões intelectuais e científicas. Estes jovens encontram-se ou já se encontraram na situação de trabalhador com um trabalho remunerado ou em estágio e, os que trabalham, estão com contrato de trabalho a termo certo e começaram a trabalhar com vinte e cinco anos ou mais. No segundo grupo, referente aos jovens com baixas habilitações escolares, estão os jovens que começaram a trabalhar com idade inferior aos dezasseis anos, que se encontram desocupados e/ou desempregados. Os que trabalham estão maioritariamente ligados à

agricultura e pescas, com uma relação laboral de trabalho familiar e encontram-se numa situação precária perante o emprego atual. O terceiro grupo, referente a jovens que casaram com uma idade inferior a 18 anos, inclui os indivíduos que se encontram na faixa etária dos 30 a 34 anos, casados ou a viver em união de facto e com três filhos ou mais. Neste último caso não se destaca nenhuma categoria referente ao mundo do trabalho.

Como em relação à análise anterior foi aplicada o método não hierárquico das *k*-médias (*k-means*), no âmbito da análise de *clusters*, tendo em vista confirmar e refinar os perfis identificados na análise de componentes principais categórica (CatPCA). Apresentam-se de seguida as principais características dos indivíduos agrupados nos três *clusters* em que 340 (34,4% do total) se encontram no *cluster* 1, 243 (24,6%) no *cluster* 2 e 406 indivíduos (41,1%) no *cluster* 3. Também neste caso foram confirmados os perfis já identificados anteriormente.

Concretizando, o *cluster* 1, compreende aproximadamente um terço dos indivíduos, e foi nomeado como o dos *jovens inseridos no mercado de trabalho*, sendo composto pelas categorias de escolaridade dos jovens: 3º ciclo (34,4%), 12º ano (30,9% dos jovens desta categoria) e curso médio ou superior (22,6%), estamos, portanto, em presença de um grupo jovens francamente escolarizados no contexto da população em análise. Estes dividem-se de forma relativamente homogénea, no que ao sexo e à idade respeita. Embora se possam encontrar pequenas *nuances* nestas duas variáveis: maior predominância para as mulheres (54,7%), e na idade o grupo dos mais novos (15-19 anos) quase não está representado. Este facto compreende-se melhor pela relação entre idade e escolaridade, se as escolaridades são as mais elevadas de entre os jovens açorianos, só os mais velhos é que passaram tempo suficiente no sistema de ensino para as obter.

Na sua maioria (96,8%) trabalham e começaram a trabalhar entre os 18 e os 24 anos (75,4%). Em termos profissionais, enquadram-se no sector dos serviços: pessoal dos serviços e vendedores (39,2%); Pessoal administrativo e similares (22,3%) e Especialistas das profissões intelectuais e científicas (15,2%). Quanto ao vínculo estão numa situação relativamente privilegiada pois ou estão em contratos a prazo⁵ (45,2%) ou em contratos permanentes (44,8%). São sobretudo trabalhadores (75,3%) mas é entre eles que podemos encontrar o maior número de estagiários nos 3 grupos (23,7%). Na sua maioria (75,3%) são solteiros e não têm filhos (91,8%). Este *cluster* corresponde, portanto, ao grupo

dos jovens com percursos escolares mais próximos daquilo que se idealiza. Contudo, se no mundo de trabalho muitos acederam a grupos profissionais relativamente privilegiados a vinculação não traduz na totalidade a sua melhor escolaridade, dado o elevado número de estagiários e de contratados a prazo.

O *cluster 2, jovens fragilizados perante o trabalho*, é composto sobretudo por rapazes (68,3%) com idades mais jovens (15-19 e 20-24, com 40,8% e 39,6%). Muito poucos têm mais que o 3º ciclo e a maioria tem o 2º (44,4%). São solteiros (96,7%) e não têm filhos (92,6%).

Quanto à relação com o mundo do trabalho, a maioria trabalha (56%) mas é aqui que encontramos a maior proporção dos desempregados (16,9%) e, sobretudo, dos desocupados (27,2%) nos três *clusters*. Este é, por isso, o *cluster* onde se verifica uma relação mais frágil com o trabalho. Essa fragilidade é realçada pela precocidade do seu ingresso na população ativa, a maioria começou a trabalhar com menos de 16 anos (55,2%). Em termos profissionais, os que trabalham desenvolvem as suas atividades num conjunto de grupos profissionais representativos de profissões menos qualificadas: Operários, artífices e trabalhadores similares (com 39%), Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas (25%) e pessoal dos serviços e vendedores (24,3%). Em termos de vínculo não existe nenhuma categoria que se destaque na distribuição dentro do grupo mas na comparação com os outros grupos verifica-se que é sobretudo aqui que se concentram os que se encontram em situações de maior precariedade (na categoria outras situações precárias⁶ com 38,7%). Aliás, apesar de tudo esta é a categoria com mais peso na distribuição desta variável. Este *cluster* singulariza-se por uma outra questão, é sobretudo aqui que se encontram os trabalhadores familiares não remunerados (9,8% desta variável no *cluster*), em comparação o valor homólogo no *cluster 1* é 0 (zero) e no 3 é de 2,1%.

5 Considerar o contrato a prazo como uma forma de contratação (relativamente) privilegiada pode ser controverso se comparado com a norma do contrato sem termo. Contudo, se se tiver em conta o elevado número de indivíduos enquadrados por outras formas de vinculação como os recibos verdes, o trabalho ao dia, à peça ou à tarefa, a contratação a prazo assume um outro valor dado que se procedem a descontos para a reforma, protege em caso de doença e permite férias pagas. As outras formas contratuais dificilmente oferecem todos estes direitos, tanto mais que, com muita frequência, estão associadas à fuga ao pagamento de impostos e contribuições.

6 Nesta categoria estão agregadas situações como recibos verdes, trabalho à peça, à tarefa e ainda as situações difíceis de classificar noutra categoria.

Finalmente, o *cluster 3, jovens casadas dos serviços*, apresenta uma maior proporção de mulheres (59,1%) mais velhas (48,6% na categoria 30 a 34 anos e 33% na categoria 25 a 29 anos). A grande maioria é casada (89,9%) sendo que iniciou a vida conjugal entre os 18 e os 24 anos (63%). Na escolaridade não há uma categoria que se saliente mas poucas (apenas 14,3% têm o 12º ano ou mais). Acrescente-se que 77,3% tem um filho ou mais. Neste aspeto este *cluster* distingue-se claramente dos outros dois, já que quase ninguém tem filhos no *cluster 1 jovens inseridos no mercado de trabalho* e no *cluster 2, jovens fragilizados*. Mais, 8,9% das jovens deste *cluster* têm 3 ou mais filhos.

Em relação ao trabalho, a maioria exerce uma atividade (77%) e são sobretudo pessoal dos serviços e vendedores (40,3%). Em termos da vinculação, a categoria mais pontuada é a de emprego permanente (50,4%), mas o contrato a prazo assume também um valor relevante (34,2%).

Conclusão: diversidades e persistências

Esta comunicação é um contributo para a caracterização e compreensão das diversas formas de transição escola-trabalho, com relevo para as transições desqualificadas e para o sistema de desigualdades sociais que lhe está subjacente.

Atualmente, a maioria dos jovens insere-se em processos de transição escola-trabalho lentos, intemporalmente delimitados, mercê da desregulação dos mercados de trabalho, das limitadas estruturas de oportunidades e do tendencial alongamento da escolaridade entre os jovens (Jones, 2002).

No contexto europeu, salienta-se a desestandardização, individualização e fragmentação das transições da escola para a vida profissional (Walther, 2006). Na literatura analisam-se as múltiplas repercussões desta situação no processo de autonomização e de transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho, situação particularmente problemática nos países do sul da Europa (Moreno, 2012).

As especificidades portuguesas têm sido abordadas por um conjunto de estudos quantitativos e qualitativos publicados ao longo dos últimos anos e dos quais se deu notícia nesta comunicação. Estas especificidades relacionam-se com um elevado número de jovens pouco escolarizados, abandonando a escola de forma precoce para ingressarem

em empregos pouco qualificados, mal remunerados e precários e, mais recentemente, encontrando-se em maior número em situações de desemprego e mesmo de desocupação (Torres & Lima, 2014). Nesta comunicação estuda-se o caso da Região Autónoma dos Açores dado que esta região apresenta indicadores de escolaridade e de escolarização que, em regra, ultrapassam o resto do país pela negativa (Palos, 2012 e OD, 2014), especialmente no que respeita aos rapazes, aos quais se associa, recentemente, uma taxa de desemprego juvenil acima da média nacional, bem como um maior número de jovens desocupados (Torres, S. & Lima, F., 2014).

Os dados apresentados mostram que a situação dos jovens nos Açores, em relação à saída da escola está em linha com o que se encontrou na revisão da literatura para Portugal. Contudo destaca-se o peso expressivo dos que abandonaram a escola com resultados francamente abaixo da escolaridade obrigatória (para a maioria ainda será o 9º ano) e da escolaridade que na Europa se pretende ter como mínima, o 12º ano. Estes jovens representam um terço do total. Muito poucos abandonaram a escola antes dos 10 anos mas esse número, 25 indivíduos, não deixa de ser inquietante numa sociedade que pretende oferecer uma escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Destaca-se, em particular o grupo dos jovens rapazes fracamente escolarizados que apresenta uma inserção no mundo do trabalho francamente frágil (*cluster 2, jovens fragilizados perante o trabalho*), em flagrante contraste com o grupo dos mais escolarizados onde encontramos as situações mais favorecidas (*jovens inseridos no mercado de trabalho*). Mas, mesmo neste caso, esse favorecimento é relativo dado o significativo número de contratos a prazo e de estágios. Os dados relativos ao ingresso na atividade profissional vão no mesmo sentido.

Acresce que a situação é mais complexa do que simplesmente uma dicotomia entre jovens (relativamente) privilegiados e desprivilegiados no ingresso no mundo do trabalho. Dois fatores emergem para justificar um julgamento de maior complexidade: em primeiro lugar o facto do peso do grupo do abandono escolar precoce ser bastante significativo, um terço do total dos jovens. Mais ainda, alguns destes jovens abandonaram a escola muito cedo e muito antes do final da escolaridade obrigatória e ingressaram muito novos no mundo do trabalho. Em segundo lugar, foi possível verificar a existência de um terceiro *cluster* (*jovens casadas dos serviços*) constituído,

sobretudo, por raparigas mais velhas, já com filhos e inseridas em profissões na área dos serviços e das vendas. Trata-se, aliás, do *cluster* com maior peso no conjunto. Neste caso, mais do que transição para o mercado de trabalho este grupo centra-se na transição para a vida adulta dado que são vários os indicadores desta segunda transição que caracterizam este *cluster* (a existência de filhos e a conjugalidade, para além da existência de atividade laboral).

Mau grado os perfis encontrados, existe uma regularidade que se salienta, em todos se pode verificar a existência de situações de precariedade no relacionamento com o mundo do trabalho. Contudo, essa precariedade tende a ser francamente mais acentuada num dos perfis e está claramente associada a um abandono precoce do mercado de trabalho com escolaridades muito baixas. Quer dizer, apesar dos graves problemas associados à saída da escola e de ingresso no mercado de trabalho que os dados permitiram detetar, é evidente que ter uma escolaridade maior pode ser um fator de minimização destes problemas, embora não para todos os indivíduos.

Enfim, os dados mostram que sair precocemente da escola continua a acontecer mas esta saída já não está claramente associada ao ingresso precoce no mundo do trabalho. Este tipo de ligação é visível nos dados mas também é visível a existência de jovens que abandonaram precocemente a escola mas que não conseguiram ingressar no mundo do trabalho, mesmo para empregos sem qualidade.

Referências bibliográficas

- Alves, N. (1998), “Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias”, in Pais, José Machado e Cabral, Manuel Villaverde, *Jovens Portugueses Hoje*, Oeiras, Celta, pp. 53-133.
- Alves, N. (2007), “Capítulo II Inserção profissional: do “problema social” ao problema sociológica”, in *Inserção profissional e Formas Identitárias*, Lisboa, UL.
- Alves, N. A., F. Cantante, I. Baptista e R. M. do Carmo (2011), *Jovens em Transições Precárias. Trabalho, Quotidiano e Futuro*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Beck, U. (2005), *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage.
- Biggart, A. and Walther, A. (2006), “Coping with yo-yo transitions: young adults struggle for support, between family and state in comparative perspective”. in C. Leccardi, and E. Ruspini (eds) *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Aldershot, Ashgate, pp. 41-62.

- Castel, R. (2009), *La Montée des Incertitudes: Travail, Protections, Statut de l'Individu*, Paris, Ed. du Seuil.
- Centeno, L., Erskine, A., Pedrosa, C. (2000), *Percursos Profissionais de Exclusão Social*. Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Diogo, F. & Faria, P. (2014), "Acesso ao mercado de trabalho: jovens com baixas qualificações escolares e de contextos sociais desfavorecidos" in Colóquio Internacional do Observatório da Juventude dos Açores, *Os desafios da Juventude nas Regiões Europeias*, Ponta Delgada, 4 e 5 de Dezembro de 2014.
- Diogo, F. (2007), *Pobreza, Trabalho, Identidade*, Oeiras, Celta.
- Diogo, F. (2010), Precários voláteis e trajectórias de emprego em carrossel, o caso dos beneficiários do RSI, *Fórum Sociológico*. 20, pp. 29-38.
- Diogo, F. (2012), "Precariedade no emprego em Portugal e desigualdades sociais: alguns contributos", *Observatório das Desigualdades*, publicado em 26 de Outubro de 2012. disponível em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&lang=pt&id=129>
- Diogo, F. e Vaz, F. F. (2014), "Precários em trajetória de emprego em carrossel: trabalhadores pobres em Portugal. comunicação apresentada ao VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e perspectivas, Universidade de Évora 14 a 16 de abril.
- Estanque, E. (2005), "Classes, precariedade e ressentimento: mudanças no mundo laboral e novas desigualdades sociais", *Oficina do CES*, 238 in <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11122> acedido em 11 de Abril de 2012.
- Ferreira, V. S. (2014), *Trabalho e Meios de Vida Juvenis. Observatório da Juventude*, <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/setembro-2014> acedido em 15 de Junho de 2015.
- Guerreiro, M. D. e Abrantes, P. (2007), *Transições Incertas: Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, CITE.
- Guerreiro, M. das D. e Pegado, E. (2006), *Os Jovens e o Mercado de Trabalho: Caracterização, Estrangulamentos à Integração Efectiva Na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Guerreiro, M. das D., Cantante, F. e Barroso, M. (2009), *Trajectórias Escolares e Profissionais de Jovens com Baixas Qualificações*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Guerreiro, M. das D. e Abrantes, P. (2005), "Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (20) 58, pp. 157-212.
- Jones, G. (2002), *The Youth Divide*, York, Joseph Rowntree Foundation/York Publishing Services.
- Kovács, I. (2005), "Introdução", in Kovács, Ilona (org.), *Flexibilidade de Emprego: Riscos e Oportunidades*, Oeiras, Celta, pp. 1-9.

- Kovács, I. (2013), "Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa", *Socius Working Papers*, Lisboa.
http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5689/1/WP_01_2013.UV.pdf
acedido em 15 de junho de 2015.
- Lobo, M. C., Ferreira, V. S., & Rowland, J. (2015), *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: Situações e Atitudes dos Jovens Portugueses Numa Perspectiva Comparada*. Lisboa, Observatório Permanente da Juventude.
- Machado, F. L., Silva, A. (2010), *Quantos Caminhos Há no Mundo? Transições Para a Vida Adulta Num Bairro Social*, Cascais, Principia.
- Moreno, A. (2012), "The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: the incidence of structural factors", *Young*, 20 (1), pp. 19-48.
- OCDE (2011), *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*, OECD Publishing.
- OCDE (2012), *Economic Policy Reforms 2012: Going for Growth*, OECD Publishing.
- OD — Observatório das Desigualdades (2014), "Abandono precoce de educação e formação: tendência de queda em Portugal e na Europa", in <http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/02/03/abandono-precoce-de-educacao-e-formacao-tendencia-de-queda-em-portugal-e-na-europa/#more-335> acessado em 16 de março de 2015.
- Oliveira, L., Carvalho, H. e Veloso, L. (2011), "Formas atípicas de emprego juvenil na União Europeia", *Sociologia, Problemas e Práticas*. 66, pp. 27-48.
- Palos, A. C. (2004), "Da escola ao mundo do trabalho: quando a incerteza e a precariedade configuram a inserção profissional dos jovens açorianos", *Arquipélago, Ciências da Educação*, 5, pp. 31-61.
- Palos, A. C. (2012), Educação, in Rocha, G., A. C. Palos, F. Diogo e L. Tomás, *Dinâmica Demográfica, Educação, Emprego e Desigualdades Sociais nos Açores 2014-2020*. Ponta Delgada, Centro de Estudos Sociais, Relatório policopiado, pp. 48-101.
- Palos, A. C. (2014), "'Mais educação mas menos trabalho!': os jovens e a fragilização das relações laborais", in AAVV, *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Porto, pp. 333-341.
- Piketty, T. e Saez, E. (2014), "Inequality in the long run" *Science*, (344), 6186, pp. 838-843, in <http://www.sciencemag.org/content/344/6186/838.full.pdf> acessado a 23 de junho de 2014.
- Tomás, L. (2012), "Atividade económica e estrutura empresarial" in Rocha, G., A. C. Palos, F. Diogo e L. Tomás, *Dinâmica Demográfica, Educação, Emprego e desigualdades Sociais nos Açores 2014-2020*, Ponta Delgada, Centro de Estudos Sociais. relatório policopiado, pp. 102-133.
- Torres, S. & Lima, F. (2014), "6. Tema em análise: Dinâmica e caracterização dos jovens não empregados que não estão em educação ou formação (NEEF) em Portugal", in INE. *Estatísticas do Emprego — 3º trimestre de 2014*, Lisboa, INE, pp. 35-47.

- Vieira, M. M., Ferreira, V. S., & Rowland, J. (2015), "Retrato da juventude em Portugal: traços e tendências nos censos de 2001 e 2011", *Revista de Estudos Demográficos*, (54), pp. 5-25.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/179586/1/ICS_MMVieria_VSFerreira_JRowland_Retrato_ARN.pdf acedido em 15 de junho de 2015.
- Walther, A. (2006), "Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts" *Young*, 14 (2), pp. 119-139.

Capítulo 42

La formación de maestros autónomos y críticos

Una aportación metodológica

Carlos Campo Sánchez

Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI, Madrid, (ccampo@escuni.com)

Resumen

La actual sociedad de la información, o sociedad del aprendizaje, se caracteriza por los cambios constantes. La necesidad de formar ciudadanos autónomos y críticos se convierte en un reto que la sociedad del conocimiento plantea al mundo universitario. Es necesario desarrollar un nuevo perfil profesional de los estudiantes y los profesores. En esta comunicación se presenta la experiencia de una metodología de trabajo, a la que se denomina Diario del Seminario, que se ha desarrollado desde el curso 2010-2011 hasta la actualidad. Esta metodología se realiza en el Grado de Educación Primaria en la asignatura de Sociología de la Educación.

La metodología del diario del seminario es la siguiente. Para cada sesión del seminario se asigna un aspecto del programa. Primeramente se presenta el aspecto a tratar, destacando su importancia. Dependiendo de la temática se ofrece a los grupos diversos materiales: videos, presentaciones, textos significativos, tablas, cuestionarios... Ese material se trabaja en grupo, aportando cada uno de los miembros sus puntos de vista, sus experiencias y opiniones.

Tras la sesión del seminario, cada alumno debe desarrollar dicha temática de forma libre, usando para ello diversos materiales: textos, películas, entrevistas, novelas, canciones, noticias... El conjunto del diario contempla el desarrollo de diez sesiones.

Los alumnos, al finalizar el semestre, suben su diario a la plataforma digital. Los elementos más valorados del diario son la riqueza y fiabilidad de las fuentes consultadas, la capacidad de síntesis y organización para obtener lo esencial, la capacidad crítica para poder construir un pensamiento propio sobre los temas estudiados. Se trata de promover una metodología que fomente el trabajo autónomo y que dote al alumnado de unos conocimientos, habilidades y categorías que le permitan extrapolar su saber a situaciones y contextos variables.

Abstract

The training of autonomous teachers and critics: a methodological contribution.

Current information society or learning society is characterized by constant changes. The need to train autonomous and critical citizens has become a challenge to the knowledge society poses to the academic world. We need to develop a new professional profile of students and teachers. This paper presents the experience of a working methodology, called the Diary of the Seminar, which has been developed since the 2010-2011 academic year until today. This methodology is performed in the Grade of Primary Education in the subject of Sociology of Education.

The methodology of the diary event is as follows. For each seminar session an aspect of the program is assigned. Depending on the subject groups are offered different materials: videos, presentations, significant texts, tables, questionnaires ... That material is worked on in groups, each member contributes their views, experiences and opinions.

After the seminar session, each student should develop this theme freely, using different materials for it: texts, films, interviews, novels, songs, news ... The whole diary includes the development of ten sessions.

At the end of the semester, students upload their diary to the digital platform. The most valued elements of the Diary are the wealth and reliability of the resources, the capacity of synthesis and organization in order to obtain the essential, critical capacity to build their own way of thinking on the topics studied. It is a methodology that fosters the promotion of autonomous task and equips the students with the knowledge, skills and concepts that allow them to extrapolate their knowledge to variable situations and contexts.

La formación de maestros autónomos y críticos. Una aportación metodológica

La actual sociedad del conocimiento, o del aprendizaje, plantea innumerables retos al mundo de la educación. La elaboración y transmisión del saber hoy se mueven en contextos tecnológicos que requieren de unas habilidades y competencias específicas. Estas exigencias que pesan sobre el mundo académico tienen mayor relieve, si cabe, al centrarnos en la formación de maestros y maestras, como elementos claves en la iniciación y acompañamiento de los miembros más jóvenes de la sociedad en el mundo del conocimiento.

Los futuros maestros deben adquirir, durante su formación, un nuevo perfil profesional, coherente con el paradigma contemporáneo.

Según Fernández (2006, p. 39), “el perfil apropiado del estudiante viene caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable”.

En esta comunicación se presenta la experiencia de una metodología de trabajo, a la que se denomina Diario del Seminario, que se ha desarrollando desde el curso 2010-2011 hasta la actualidad.

Esta metodología se realiza en el Grado de Educación Primaria en la asignatura de Sociología de la Educación, impartido en la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI de Madrid, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid.

Marco teórico

Las metodologías activas no son de ahora, y menos en las Escuelas de Magisterio, pero ahora se presentan como requisito imprescindible para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas entendemos todos aquellos métodos, técnicas, dinámicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación y el trabajo autónomo.

El objetivo es presentar esta metodología como un medio eficaz a la hora de lograr la adquisición de determinadas competencias en el alumnado, tales como el trabajo autónomo, la capacidad de búsqueda de información, la capacidad de síntesis y crítica.

Se trata de promover una metodología que fomente el trabajo autónomo y que dote al alumnado de unos conocimientos, habilidades y categorías que le permitan *extrapolar* su saber a situaciones y contextos variables: “Estamos hablando de un proceso donde se tratará de promover la autonomía responsable del futuro profesional, desarrollar habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento” (Romero y Crisol, 2012, p. 14).

El método del diario de seminario pretende ayudar al alumnado a desarrollar una serie de competencias recogidas en la descripción de su título. No es la única dinámica de trabajo que se utiliza en la asignatura para la adquisición de dichas competencias, dado que lo más recomendable es la combinación de metodologías. En opinión de Riesco (2008):

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. No hay que desdeñar la clase magistral, siempre que esté orientada a la consecución de las competencias. De igual modo hay que facilitar los materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo. (p. 96)

De forma más precisa, las competencias, generales, transversales y específicas, que directamente se fijan alcanzar serían las siguientes:

- CG6. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.
- CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.
- CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.
- CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- CM5.1 Conocer técnicas de recogida de información y de análisis de la misma que permita interpretar resultados de investigación, evaluación o innovación para la toma de decisiones.
- CM6.2 Analizar la incidencia de los factores sociales en los procesos educativos

Metodología

Se han analizado 150 Diarios de Seminario realizados en los últimos cuatro cursos académicos. Las conclusiones que se exponen provienen de dos fuentes. La primera de ellas es el apartado final del diario en donde deben escribir una valoración final sobre la metodología del diario. La segunda fuente son las cien entrevistas personales realizadas con el alumnado.

Los Diarios de los Seminarios consisten en lo siguiente. Todas las semanas una hora de la asignatura se trabaja en pequeños grupos. Para cada sesión de seminario se asigna un aspecto del programa. Con antelación se comunica lo que se va a tratar en cada sesión del seminario, para de este modo tener el tiempo suficiente para su preparación.

En las sesiones del seminario se valora especialmente:

- La asistencia. Es el requisito imprescindible para un buen aprovechamiento de las sesiones, tanto para el sujeto, como para el grupo.
- La participación. En el seminario la iniciativa es fundamentalmente del alumno, que debe estar dispuesto a participar en las sesiones. Tan importante como la participación es saber escuchar y valorar lo que otros miembros del seminario digan.
- La preparación. Cada sesión del seminario implica previamente trabajar una serie de materiales, de modo que se evite improvisar durante las sesiones del seminario.

Primeramente se presenta el aspecto a tratar, destacando su importancia y consecuencias. Dependiendo de la temática se oferta a los grupos diversos materiales: videos, presentaciones, textos significativos, tablas o gráficas, cuestionarios... Ese material se trabaja en grupo, aportando cada uno de los miembros sus puntos de vista, su conocimiento o desconocimiento del tema, sus experiencias, opiniones...

La sesión del seminario sirve para adentrarse en la materia, y poder contar con el contraste que supone la opinión de los compañeros.

Una vez realizada la sesión grupal se indican distintas posibles líneas de desarrollo personal. Dependiendo de la temática, se apuntan aspectos a desarrollar y distintas opciones metodológicas a seguir. En algunas ocasiones, el desarrollo de la sesión se realiza de una forma más pautada. Por ejemplo: se indica que deben ser entrevistadas una serie de personas de determinado perfil, elaborando previamente un guión para ello.

Los aspectos que se ofertan para ser trabajados de forma individual se corresponden con los bloques del temario de la asignatura. Algunos de los aspectos ofertados son los que tienen en la tabla 1.

Los elementos más valorados del Diario son la riqueza, variedad y fiabilidad de las fuentes consultadas; la capacidad de síntesis y organización para saber obtener lo esencial; la capacidad crítica para poder construir un pensamiento propio sobre lo tratado.

Cada alumno y alumna, en la fecha que previamente se anuncia, deberá enviar su diario de las sesiones de seminario, en el que se incluya:

- día de la sesión, aspecto trabajado, conclusiones más relevantes a las que haya llegado tras participar en la sesión de grupo del

Tabla 42.1 Posibles aspectos a desarrollar

Bloque temático	Algunos posibles aspectos a desarrollar	Metodologías
Nacimiento de la Sociología	Algún aspecto del contexto social de la época Infancia e industrialización Algún fundador de la sociología en particular ...	Lecturas científicas o literarias Documentales Películas ...
Proceso socializador	Modelos de familia Series de televisión Roles de género ...	Historias de vida Autobiografía Entrevistas Visionado de series Lecturas científicas o literarias
Estructura social	Estado del Bienestar en España Conflictos y negociaciones ...	Lecturas científicas o literarias Análisis de casos Tratamiento de tablas / gráficos ...
Sociología del profesorado	Motivaciones para ser maestro Valoración social del magisterio ...	Entrevistas Historias de vida Lecturas científicas o literarias ...
Igualdad de oportunidades/ Fracaso escolar	Factores sociales, culturales, económicos de igualdad/desigualdad Factores que inciden en el fracaso escolar / abandono temprano	Entrevistas Lecturas científicas o literarias Tratamiento de tablas / gráficos Historias de vida ...

seminario. Tras ello, se expone de forma razonada y coherente las reflexiones, consideraciones, lecturas, relaciones establecidas con fuentes audiovisuales o de cualquier tipo, realizadas a partir de lo tratado en el seminario;

- valoración personal, global, de la metodología utilizada en los seminarios. En dicha valoración se deben incluir los problemas encontrados, las dificultades en la realización, los aspectos más valorados, la utilidad recibida, los elementos a mejorar...

Realizado el diario se sube a la plataforma Moodle en formato PDF.

Resultados y/o conclusiones

Las principales dificultades reflejadas por el alumnado son las siguientes:

- suelen estar muy desorientados respecto a la tarea a realizar. Es la primera vez que se enfrentan a un trabajo de estas características y se sienten inseguros;
- les cuesta adaptarse a una tarea tan abierta. Aunque existen pautas y orientaciones, les sorprende que no haya, en la mayoría de

los casos, un tema y una metodología única a utilizar;

- consideran que el volumen de trabajo que genera es excesivo;
- no se consideran preparados para buscar, seleccionar, valorar y exponer tanta información y tan variada;
- el ritmo de trabajo marcado, semanal, les llega a obsesionar;
- la cuestión del “tamaño” en el desarrollo de las sesiones les abruma. Insisten en saber “cuántos folios” deben rellenar. El decirles que no hay número fijo de folios, de aplicación general, les genera incertidumbre.

Como cabía esperar la fuente principal de dificultad procede del miedo a lo desconocido, de la inseguridad propia que se siente ante una dinámica de trabajo nueva, en la línea de lo que apunta Huber (2008): “Cuando un profesor prepara situaciones de aprendizaje activo para sus estudiantes, que no disponen ya de destrezas de aprender activamente, meterá a los estudiantes en líos” (p. 72).

Aspectos más valorados:

- agradecen seleccionar y desarrollar aquél aspecto concreto que prefieran;
- valoran el hecho de ser una dinámica de trabajo que les ayuda a llevar la asignatura al día;
- valoran que, gracias a esta dinámica, profundizan y asumen de forma más precisa, lo trabajado en las clases;
- sienten reconocido y valorado su estilo y talante de trabajo;
- valoran que sea una dinámica que les obliga a razonar, a criticar, a opinar de forma argumentada;
- valoran el amplio margen de autonomía en la planificación del trabajo.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Resulta evidente, a la luz de los resultados expuesto, que la metodología del diario del seminario resulta adecuada para adquirir y consolidar competencias básicas en el futuro profesional del docente. Lo que se hace con esta metodología es “enseñar a los estudiantes a aprender, a buscar información nueva, a utilizarla y evaluar su importancia, a resolver problemas profesionales nuevos, que no aparecen en los libros de texto” (Carpio, 2008, p.16).

El valor de estas metodologías procede de los resultados obtenidos, de la calidad de los elementos incorporados, de su solidez y versatilidad. En palabras de Fernández (2006):

Se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (p. 42)

Sería útil poder contrastar, los resultados obtenidos con esta metodología para la asignatura de Sociología de la Educación, con los resultados que se obtuvieran en otras materias.

Referencias bibliográficas

- Carpio, C. (2008), "Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en Magisterio en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", *Docencia e Investigación*, 18, pp. 1-22.
- Fernández, A. (2006), "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Huber, G. (2008), "Aprendizaje activo y metodologías educativas", *Revista de Educación*, núm. Extraord., pp. 59-81.
- Riesco, M. (2008), "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", *Tendencias Pedagógicas*, 13, pp. 79-105.
- Romero, M^a A. y Crisol, E. (2012), "Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia", *Escuela Abierta*, 15, pp. 9-31.

Capítulo 43

La competencia de “espíritu emprendedor” en el sistema educativo andaluz

Una aproximación crítica

Araceli López Calvo

Universidad de Córdoba (gs1locaa@uco.es)

Lourdes López Calvo

Universidad de Córdoba (es1local@uco.es)

Jaime Aja Valle

Universidad de Córdoba (jaime.aja@uco.es)

Resumen

La comunicación tiene por objeto analizar cómo se concretan y desarrollan las competencias de espíritu empresarial y emprendimiento en distintos programas educativos del “Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora” que se está implementando en el sistema educativo público andaluz (Decreto 219/2011).

No podemos perder de vista que el desarrollo de estas competencias en los sistemas educativos nacionales responde al compromiso adquirido por los países miembros con los objetivos marcados por la Unión Europea en la Cumbre de Lisboa. Tanto el programa Educación y Formación 2010 como la Estrategia de Educación y Formación 2020, establecen entre sus objetivos claves “desarrollar el espíritu empresarial” a través del fomento del “sentido de la iniciativa y la creatividad en todo el sistema de educación y formación y facilitar la adquisición de cualificaciones necesarias para crear y dirigir un negocio”.

Partiendo de este planteamiento europeo a favor del espíritu empresarial, el Plan de Fomento de la Cultura Emprendedora tiene como finalidad fundamental promover los valores de la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento en todos los niveles educativos de Andalucía. Con este objetivo, se han puesto en marcha las diversas acciones y programas educativos (“miniempresas educativas”, “educación económica y financiera”, “emprendejuven”, etc) que vamos a analizar. A través de una metodología cualitativa, abordaremos el planteamiento discursivo que plantean estos programas educativos en sus objetivos, actividades, recursos y materiales etc. Como marco teórico de referencia para el análisis de discurso, partimos del supuesto de que toda propuesta de política educativa viene

acompañada de una “batalla semántica” que difunde una plataforma de nuevas nociones que van calando en las mentalidades y acaban establecidas como paradigmas. Se trata de desvelar el significado y naturaleza de estas nociones, sus dimensiones valorativas y normativas, teniendo en cuenta que suponen la base que legitima nuevos modelos de sujetos sociales, trabajadores, relaciones laborales, empresa... dentro de un nuevo marco de interpretación e intervención en las cuestiones sociales (desempleo, protección social, competencias educativas, competitividad económica...).

Palabras-clave: emprendimiento, competencia educativa, nueva cuestión social.

Introducción

El panorama de competitividad de los mercados, el continuo avance de la sociedad de la información y el elevado nivel de desempleo juvenil en Europa, ha llevado a la Unión Europea (UE) a postular diversas estrategias coordinadas que fomenten la competitividad y el empleo a partir de la mejora de la formación y cualificación de los trabajadores.

Las estrategias comunitarias parten de la idea de que la principal causa del estancamiento del mercado laboral y del freno de la UE para convertirse en una de las economías más dinámicas y competitivas del mundo, es el bajo nivel de competencias educativas y formativas de los trabajadores. Desde este presupuesto de partida, a mediados de los noventa, se empieza a reflexionar e impulsar reformas educativas que contemplan la producción de “competencias formativas y profesionales” y el desarrollo de dispositivos orientados a la reestructuración de las instituciones educativas, de las pedagogías y del trabajo escolar de los países miembros. Se apuesta así, por potenciar la inversión en capital humano, con objeto de abordar el desempleo, entendido en estas estrategias como falta de “empleabilidad” de los trabajadores, y la débil competitividad de la economía.

Numerosos trabajos muestran la influencia del marco regulador comunitario en las reformas nacionales de los sistemas educativos, laborales y de bienestar social. Son grandes líneas estratégicas de actuación encaminadas a la construcción social de un nuevo modo de “entender, definir e intervenir” en las cuestiones sociales que afectan a la sociedad. Un nuevo modelo que interpreta y justifica las políticas sociales y laborales de la UE y que supone un cambio radical en los acuerdos que amparaban al contrato social propio del Estado del Bienestar europeo.

Un paso decisivo en la definición del papel clave que juega la educación y formación en las estrategias de la UE se da en la *Cumbre de Lisboa* 2000, al plantearse como objetivo estratégico para el 2010 “convertir a la UE en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de lograr un crecimiento económico sostenible, con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Ello requiere realizar “una revisión completa del sistema educativo europeo, garantizar un acceso permanente a la formación continua y abrir la educación y la formación a la sociedad, promoviendo una estrecha cooperación entre los sistemas educativos y la empresa privada”. Con este fin, la Comisión Europea aprueba el Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010) que tiene entre sus objetivos, incluir el “*desarrollo del espíritu empresarial*” en los sistemas de educación y formación de los países miembros, a través del fomento del “sentido de la iniciativa y la creatividad” y de la adquisición de cualificaciones necesarias para crear y dirigir un negocio”. El “*espíritu emprendedor*” es definido como una competencia que tiene un componente “activo” y otro “pasivo”: el primero remite a la “capacidad para provocar cambios” y el segundo a la “habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos”. Incluye asimismo “destrezas” para “trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo”, para “identificar las virtudes y defectos de uno mismo”, para “actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios” y para “evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario”. (UE, 2000, p. 7).

Para afrontar retos aún pendientes, el Consejo de Ministros de la UE adoptó en 2009 un nuevo “Marco para la Cooperación Europea en Educación y Formación 2020” (ET 2020). Este actualiza e incorpora nuevos objetivos que recalcan la “necesidad de incrementar la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial en todos los niveles de la educación y formación”. Se trata de seguir apoyando el desarrollo de sistemas de educación que promuevan la “realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos”, la “empleabilidad”, la “ciudadanía activa” y la “cohesión social”.

Tomando como referencia el marco estratégico europeo ET 2010 y ET 2020, la Junta de Andalucía (Decreto 219, 28 de junio de 2011) aprueba el “Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía” (PFCE) con el fin de promover los valores de la cultura emprendedora, la innovación, la creatividad,

la responsabilidad y el emprendimiento, en todos los niveles educativos de Andalucía. Todo ello tiene como fin aumentar la presencia de valores, iniciativas y capacidades propias de la cultura emprendedora en el conjunto de la sociedad andaluza.

Aproximación conceptual y metodológica para el análisis de la cultura emprendedora en el sistema educativo

Como ya hemos desarrollado en otros trabajos (López y López, 2013), el protagonismo alcanzado por la noción de *emprendimiento*, hay que situarlo en el *escenario de nuevos valores y discursos* de la lógica neoliberal imperante desde los noventa, asociados a los profundos cambios del modelo productivo y de las instituciones sociales y laborales de la sociedad industrial. En este contexto emergen nociones como *flexibilización*, *empleabilidad*, *adaptabilidad*, *individualización*, *riesgo*, cuyas implicaciones sociales han sido examinadas por diversos sociólogos (Beck, 1986; Luhmann, 1987; Sennet, 2000; Alonso, 2007). La “individualización” y la “incertidumbre” se convierten en los principales pilares de organización de la vida personal y profesional y en la pieza ambiental clave para que prospere la “acción del sujeto” por encima de cualquier “lógica social”. Es decir, el “emprendedor” toma protagonismo como sujeto estrella, frente a la idea denostada de que colectivos o variables estructurales son el fundamento subyacente de los cambios sociales (Pfeilstetter, 2011, p. 2). Este nuevo marco discursivo del mundo empresarial en torno a la empleabilidad, individualidad, flexibilidad, riesgo... que es adoptado y promovido por las instituciones políticas y económicas, está en la raíz del auge y promoción de la idea de espíritu emprendedor y de la cultura empresarial que permea totalmente la vida social actual y las instituciones públicas.

En lo referente a la categoría de “emprendimiento y de espíritu empresarial” — núcleo central de los programas de Educación y Formación del marco normativo comunitario — hay que analizarla articulada con el despliegue de nociones que han sido difundidas de forma reiterada y machacona como *santo y seña*, para abordar los problemas de inserción laboral de los jóvenes y de competitividad de la economía europea. La UE ha interpretado la falta de “empleabilidad”, como una consecuencia del déficit de competencias formativas, procedimentales y morales de los jóvenes. La “Estrategia

Europea para el Empleo” (Cumbre de Luxemburgo, 1997) plantea la necesidad de hacer frente a esa inadecuación entre formación y requerimientos del mercado de trabajo, a través de una modernización de los sistemas de enseñanza por competencias. Entre los cuatro pilares que propone este documento, para abordar el desempleo, se encuentra el “desarrollo de espíritu de empresa”, pero éste queda en segundo plano frente a la mayor promoción y difusión discursiva que hace esta Estrategia de la noción de “empleabilidad” en los siguientes años. Otra noción clave es la de “activación” que es entendida como un dispositivo de lucha contra la falta de ética y moral frente al trabajo y, sobre todo, de lucha contra la dependencia de los trabajadores del estado protector (Serrano, 2000). Se acentúa así, la perspectiva individualista, psicológica y moral de la cuestión social y se introduce un cambio sustantivo en el concepto de protección social que es presentado como la causa de la inactividad y la exclusión laboral. Se apuesta abiertamente por la necesidad de contar con un “ideal” de trabajador comprometido, con actitudes claves de adaptación, iniciativa, creatividad, emprendimiento, en definitiva, con una capacidad de respuesta continua a situaciones laborales nuevas (Serrano, 2009).

Con los programas del ET2010 y del ET 2020 el “emprendimiento y espíritu empresarial” va tomando mayor protagonismo y se convierte en un modelo referencial del marco de interpretación e intervención en las cuestiones sociales, así como, en la definición del carácter de un nuevo modelo de “sujeto trabajador” que ha de responder a los requerimientos del entorno productivo y a las exigencias del marco flexible de relaciones laborales. Como toda “transformación política”, ésta también se ve acompañada de una “lucha semántica” (Serrano, 2009) que se manifiesta en la invención y promoción de una serie de categorías — *empleabilidad, activación, emprendimiento, espíritu empresarial, creatividad, riesgo* — que se van difundiendo de forma reiterativa, presentándose como la verdadera interpretación de los problemas y la única solución a éstos. Son “referentes legitimadores” difundidos de forma machacona, que van calando en el “sentido común colectivo”, se van interiorizando de forma acrítica y se convierten en lo “normal”, en “lo que es”, en lo que no es cuestionable. La eficacia simbólica de esta plataforma de nociones radica en su carácter polisémico y ambiguo que hace que lleguen a ser asumidas desde marcos de interpretación diferentes. La competencia educativa de “*emprendimiento*”

abordada por el PFCE y sus programas educativos, creemos que debe analizarse en este amplio marco discursivo de lucha semántica. Pues entendemos que responde a la necesidad de transformación radical del modelo de estado social y del sujeto trabajador que demandan la Estrategia integrada de la UE.

Esta perspectiva analítica del conflicto y crítica, como han mostrado ya diversos estudios (Serrano, 2009; Alonso, 2009; Serrano, Fernández y Artiaga, 2012; Crespo y Serrano, 2013), resulta fructífera para comprender la naturaleza y el significado (valorativo, ideológico y normativo) que adquieren estas nociones en los discursos “explícitos e implícitos” del marco regulador de las nuevas políticas educativas y laborales europeas.

Partiendo de este enfoque analíticos, en la comunicación haremos una lectura discursiva para analizar la “representación social” que se hace de la competencia de “espíritu emprendedor” en el Decreto 219/2011 que desarrolla el “Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía” y en algunos de los programas educativos desarrollados dentro de este Plan. Estableceremos un continuo diálogo entre el marco discursivo de estos programas educativos y el modelo interpretativo que desarrollan los programas europeos. No se trata de realizar una mera lectura empirista de los discursos, sino de desarrollar una mirada crítica que se aproxime a la comprensión de la naturaleza y el significado social que adquieren las nociones vinculadas al emprendimiento en los discursos “explícitos e implícitos” desarrollados en estos programas.

Retomamos la idea de que toda propuesta política “— educativa — viene acompañada de una “batalla semántica” que difunde una plataforma de “nociones” que van calando en las mentalidades y acaban establecidas como paradigmas. Para tratar de desvelar los presupuestos, valores y creencias subyacentes en la definición e implementación de los programas educativos del PFCE. No olvidando que forman parte de un contexto de legitimación de nuevos modelos de sujetos sociales, sujetos trabajadores, relaciones laborales, modelos educativos, etc. que definen las “cuestiones sociales” (desempleo, protección social, educación y formación, competitividad económica...).

El eje que guiará la interpretación de los discursos, se apoyará en el supuesto de que la “representación social” más difundida de la competencia de emprendimiento, está conectada con una doble

concepción de la educación, recogida en las propias Estrategias de la UE. Por un lado, en sentido “pasivo”, se entiende la educación como un proceso de adaptación frente al ineludible cambio de naturaleza y organización del mundo del trabajo. La socialización responde a la necesidad de cambiar “patrones sociales y culturales” que ponen barreras a la creatividad, a la innovación y al emprendimiento. Por otro lado, en un sentido “activo”, la educación apunta a un proceso de desarrollo de las potencialidades, capacidades y talento de cada persona, así como, al desarrollo de actitudes y habilidades para tomar iniciativas y afrontar riesgos. Analizaremos las dimensiones valorativas y normativas de los planteamientos generales del PFCE y de los elementos claves (objetivos, recursos didácticos, metodologías, etc.) de sus diversos programas educativos, concretando cómo se ven impregnados por esta doble concepción de la educación.

Los fines de un Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora: el caso del sistema educativo público de Andalucía

La idea de “emprendimiento” recogida en el PFCE no es algo nuevo, sino que cuenta con un amplio recorrido y un papel clave en numerosas iniciativas educativas que se han venido implementando desde la década del 2000. Desde la Consejería de Educación, la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia y la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía, ya se habían llevado a la práctica diversas iniciativas, acciones y programas educativos para promover la cultura, las actitudes y las capacidades que integran el espíritu empresarial y emprendedor en el Sistema Educativo Público de Andalucía. El “Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora”, trata de dar valor y articular esa amplia gama de programas educativos dispersos desarrollados en la última década en Andalucía. El discurso que desarrolla este documento normativo, donde se detallan los elementos claves de este Plan (justificación, fundamentos, finalidades y desarrollo), será objeto de nuestro análisis.

De forma más específica, el PFCE crea un itinerario de proyectos educativos para fomentar la educación emprendedora en todas las etapas del sistema de enseñanza (educación primaria, ESO, Bachillerato, FP y Universidades públicas). Este Plan pretende definir, estructurar e

Tabla 43.1 Proyectos educativos del Programa "Miniempresas educativas": objetivos, destinatarios y descripción

Programa "miniempresas educativas"

Línea estratégica 5. Aplicación y creación de empresas. Objetivo 14: Generar un entorno favorable a la creación de distintos tipos y formas de empresas.

Objetivos: Fomentar activamente la creación de miniempresas educativas en los centros escolares por parte del alumnado con la posibilidad de acudir al final de curso a las Ferias de emprendimiento.

Proyecto Carabelas

Destinatarios: Proyecto destinado a fomentar en alumnos de Educación Primaria (3º y 4º) el espíritu emprendedor necesario para transformar las ideas en actos, así como, para saber interpretar la realidad en la que viven y dar respuesta a los problemas y necesidades de su entorno.

Descripción: A través de atractivos materiales didácticos de carácter lúdico y participativo, se fomentan las habilidades y capacidades emprendedoras como son, la observación y exploración, creatividad, toma de decisiones, motivación y liderazgo, comunicación, planificación y trabajo en equipo.

Proyecto "Emprender en mi Escuela"

Destinatarios: Proyecto destinado a fomentar la cultura emprendedora entre los alumnos de Educación Primaria (5º y 6º), con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años.

Descripción: Se inicia en quinto curso con el entrenamiento en competencias emprendedoras y continúa en sexto curso con el desarrollo de proyecto de generación de valor y cooperativas escolares.

Proyecto "Ícaro"

Destinatarios: Se dirige a los alumnos que cursan el primer ciclo de la ESO (1º y 2º), con edades comprendidas entre los 12 y 14 años.

Descripción: Esta iniciativa da continuidad al programa 'Emprende en Mi Escuela', de modo que, los estudiantes deben reorientar las actividades de sus proyectos empresariales hacia el sector creativo-cultural, principalmente en actividades del campo audiovisual, artes escénicas, edición, arqueología y patrimonio, diseño, comunicación e imagen.

Proyecto "Creando Empresa"

Destinatarios: Proyecto de fomento de la cultura emprendedora y de la solidaridad entre el alumnado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Descripción del proyecto: A lo largo del curso, los alumnos y alumnas, crean y gestionan una empresa con la finalidad de desarrollar de una manera real todas las operaciones que se realizan en cualquier empresa u organización. Utilizando como hilo conductor la creación y la gestión de la empresa, el alumnado adquiere cualidades y actitudes emprendedoras como la planificación, el trabajo en equipo, la iniciativa, creatividad, autoestima, habilidades de comunicación, responsabilidad e independencia.

El "Proyecto Empresa Joven Europea" (3º y 4º ESO) desarrolla una metodología de trabajo para la creación de cooperativas escolares.

El "Proyecto Creando Empresa" (Bachillerato y FP) desarrolla igualmente una metodología de trabajo para la creación de empresas escolares con un nivel de profundización mayor que en el caso de Empresa Joven Europea.

El "Proyecto Jóvenes Emprendedores y Solidarios" (ESO, Bachillerato y FP) desarrolla una metodología de trabajo para la creación de una Organización no Gubernamental.

Recursos didácticos

La aplicación todos estos proyectos educativos está apoyada por diversas propuestas didácticas y actividades (talleres, libro de actividades para el alumno, libro del profesor, vídeos...). Algunos de los recursos educativos publicados son: Propuesta didáctica sobre educación emprendedora para 5º y 6º de primaria; Libro de Empresa Joven Europea; Libro Creando Empresa; Libro de Gente Emprendedora y Solidaria; Cápsulas de creatividad...

incorporar en el marco del sistema educativo público de Andalucía, un conjunto de competencias, actitudes, aptitudes y prácticas que desarrollen la cultura y la actividad emprendedora, con el fin último de aumentar a medio plazo la actividad emprendedora en el sistema productivo (Decreto 219/2011, p. 117). Con ello se logra promover la concepción de “educación permanente” que demandan las instituciones europeas.

En su “Programa de Actuación”, el PFCE define ciento cincuenta y cuatro “acciones educativas” específicas agrupadas en seis “líneas estratégicas” y diecisiete “objetivos específicos” y desarrolladas mediante diversas actuaciones, programas o actividades. Para cada “acción educativa” se definen sus objetivos, el perfil y nivel de los destinatarios, los responsables, el cronograma de actuación y el presupuesto. Ante el importante volumen de materiales que podrían ser objeto de análisis, nos hemos centrado en la revisión del discurso del Programa “Miniempresas educativas”, al incluir una amplia gama de Proyectos educativos que responden y se adaptan a diversos niveles del sistema educativo andaluz (tabla 43.1).

Las acciones educativas de todos estos proyectos cuentan con una metodología eminentemente práctica, acompañada por una formación teórica en materia empresarial. Su objetivo central es incidir en la promoción de aspectos vinculados con la imaginación, la creatividad, la responsabilidad, la organización, la identificación de ideas, la toma de decisiones, la comunicación y el trabajo en equipo. Principios que permitirán a los más jóvenes materializar sus ideas en proyectos empresariales reales. La aplicación de todas estas acciones educativas requiere poner en marcha un proceso de capacitación específica del profesorado en los valores y competencias de la cultura emprendedora. Por ello, algunas de las “acciones educativas” del PFCE están dirigidas a la formación del profesorado con contenidos teóricos y prácticos, bien sea a través de un nivel inicial de “sensibilización y aproximación a la educación emprendedora” o de un nivel más avanzado de aprendizaje de “competencias emprendedoras, justificación, entrenamiento y evaluación”.

Representación social de la “cultura emprendedora” en el PFCE y en sus programas educativos

En primer lugar, creemos necesario destacar que el Plan de Fomento de la cultura emprendedora debemos encuadrarlo dentro de un amplio conjunto de acciones vinculadas a políticas de empleo, sociales, educativas, etc. que tienen como horizonte y objetivo primordial el desarrollo de una “misión social” que contribuya a un cambio global de la sociedad. En este sentido, el Decreto 219/2011 apunta de forma explícita a que la “misión” de este Plan es “promover la conciencia emprendedora en todas sus vertientes (social, cultural y empresarial) entre niños, niñas y jóvenes, y establecer los programas y dispositivos básicos para el ejercicio del emprendimiento desde edades tempranas” (p. 122). Nos encontramos pues ante la difusión de nuevos “modelos referenciales” (valores, creencias...) con los que se están construyendo renovadas concepciones de la sociedad, del trabajo y de la educación. Los planes educativos se convierten así en importantes medios de transformación de los modelos culturales. En este sentido, sin ningún tipo de reserva, el PFCE apunta a que su objetivo es formar a los más jóvenes en las capacidades y valores del emprendimiento, es decir, insertar el gusto por emprender en la dinámica general de sus vidas. Se trata, en definitiva, de “construir un andamiaje estructural que forma parte de un cambio de cultura más amplio” (p. 120). Hay un objetivo de “socialización global” para la asunción de valores, normas, creencias... que sean los “referenciales” para toda la sociedad. Por ello, se pone de relieve que los principales colectivos destinatarios del Plan — alumnos de todos los niveles del sistema educativo y profesores — interactúan con otros agentes y grupos de interés que inciden en el fomento de la cultura emprendedora: familias, empresas, agentes sociales, entidades locales y la sociedad en su conjunto.

De este modo, se trata de promover los valores de la cultura emprendedora — que son parte de un nuevo “precepto cultural” producido en un contexto de cambio social — en todos los niveles educativos y asegurar que “la cultura emprendedora quede integrada en el ADN del sistema educativo andaluz, desde la educación primaria hasta la educación superior, desde sus inicios y a lo largo de toda la vida” (Decreto 219/2011, p. 118), dándole así rango de “naturaleza”. Con su aprobación como “Plan educativo” y no como acciones y programas

aislados, se logra darle un mayor soporte institucional, establecer una mayor coordinación entre diversas instituciones de la Junta de Andalucía y también, como reclama la UE, avanzar en la conexión con un panel de agentes e instituciones (públicos y privados) con el fin de lograr más coherencia y mejores resultados.

En segundo lugar, consideramos de interés detenernos en el análisis de la argumentación de la que parte el PFCE sobre la competencia de “espíritu emprendedor”, a la que se atribuye — en consonancia con las conclusiones de la Estrategia de Lisboa — un componente “pasivo” y otro “activo”. Una fundamentación que tiene una presencia reiterativa en el marco discursivo de los diversos proyectos educativos que hemos revisado. El componente “pasivo” comprende una actitud de aceptación del cambio, es decir, el desarrollo de habilidades para aceptar y apoyar los cambios producidos por factores externos. Mientras el componente “activo” de esta competencia se manifiesta en actitudes para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios, para evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario, disposición para mostrar iniciativas propias hacia el cambio y la innovación, etc.

Este carácter dual asignado al “espíritu emprendedor” evidencia la existencia de una doble concepción de la educación que aparece con dos caras complementarias. Empleando una nueva terminología y un renovado lenguaje, nos encontramos ante un proceso de “producción” de sujetos trabajadores definido con nuevos parámetros, pero que sigue siendo, como señalaba Lerena (1988, p. 15), en relación con la educación de los años ochenta, “una locomotora marchando por una vía de dos carriles”: el de la represión (fatalismo objetivista) y el de la liberación (voluntarismo subjetivista), dos elementos inseparables en dirección a un mismo fin.

Acorde con el componente “pasivo” de la competencia de “espíritu emprendedor”, el PFCE concibe la educación como un proceso de ineludible adaptación a un mundo en transformación y a las nuevas necesidades socioeconómicas. El cambio radical que está experimentando la economía mundial y la naturaleza y organización del mundo del trabajo y de las empresas, se presenta como un hecho insoslayable, como si formara parte de un fenómeno de la naturaleza inevitable. El Plan indica que los cambios estructurales propiciados por la globalización de la economía, la revolución tecnológica y la emergencia de la sociedad del conocimiento conduce a una nueva concepción del “trabajo” que

incorpora nuevos valores como el talento, la creatividad, la innovación, y la capacidad personal de emprendimiento y acción ante la resolución de los problemas que se presentan. Un nuevo funcionamiento de la economía que ha de ser asumido tanto con sus riesgos como con las enormes oportunidades que abre. Así, desde un planteamiento determinista-fatalista, se apunta a que “las exigencias actuales y futuras del mercado laboral demandan a toda la ciudadanía actuar como personas emprendedoras” y a que “la sociedad y el mercado de trabajo actual exigen desarrollar un alto nivel de emprendimiento en todos sus facetas” (Decreto 219/2011, p. 120). En la misma línea y coincidiendo con el diagnóstico de algunas disposiciones de la UE, el PFCE justifica la demanda de nuevas iniciativas emprendedoras dada su trascendencia en la creación de empleo neto en las economías de referencia en el mundo, que son determinantes para el crecimiento económico y la innovación.

En la misma dirección, el Plan asume el supuesto de que ya no se puede esperar como modelo un empleo bajo condiciones de estabilidad y protección social y toma en consideración los resultados de algunos informes de diagnóstico (GEM, 2009; IMIT, 2010 Y COTEC, 2010) que constatan la existencia de cierta resistencia a la iniciativa empresarial en Andalucía, pues quedan patrones sociales y culturales que no estimulan la asunción de riesgos empresariales, ni tampoco sirven como acicate para la creatividad y la innovación. Entre las “barreras culturales” que no favorecen el espíritu emprendedor se encuentra el “exceso de expectativa profesional hacia el sector público”; la “poca tolerancia al fracaso”; el “concepto erróneo del riesgo” y sus implicaciones; actitudes de resistencia al cambio, etc. Se advierte así de la necesidad de cambiar los parámetros mentales y aspiraciones de un modelo de cultura del trabajo considerado caduco (Decreto 219/2011, p. 118).

Esta concepción de la educación se difunde igualmente en algunos recursos didácticos de los proyectos educativos. Como ejemplo, en la unidad didáctica 1 (UD1) “Pensando en nuestro plan de empresa” del proyecto “Creando empresa” vemos plasmadas estas ideas, cuando se establecen como ineludibles algunas de las condiciones que requiere la “nueva economía” y su nuevo orden laboral. Con un lenguaje moralizante, esta UD se dirige a los alumnos, explicando que en el proceso de búsqueda de empleo se les presentarán dos alternativas: trabajar por cuenta propia o por cuenta ajena. Aunque se considera que “ambas opciones son válidas”, se pasa de inmediato, a justificar la opción más deseable. Así, por una parte, se presentan como “naturales”

las escasas expectativas que se pueden tener ya de encontrar un empleo por cuenta ajena en nuestro país. Asimismo, se percibe como un “hecho inevitable” la situación de precariedad del empleo. Bajo estas premisas, se concluye en la afirmación de que “el autoempleo se ha convertido, para muchos, en una buena alternativa para desarrollar su capacidad laboral de una manera estable y productiva o, al menos, es una opción a considerar”. Al mismo tiempo, se va reforzando la creencia de que hay que olvidar las reglas del juego del sistema de relaciones laborales de las últimas décadas, mostrando los inconvenientes que supondría la decisión de buscar trabajo por cuenta ajena: “una ardua tarea, enviar muchos currículum, realizar varias entrevistas, y si al final tenemos suerte, perteneceremos a una empresa”. En definitiva, se hace ver que la solución ante esa disyuntiva se sitúa en la voluntad individual. Ante dos opciones de trabajo totalmente válidas, se concluye señalando que “la decisión dependerá de las circunstancias y deseos de cada uno en el ámbito laboral”. Nos encontramos ante una interpretación rousseauiana — la “regulación social” frente al “individuo” — que concibe la “dependencia” (trabajo por cuenta ajena, trabajo en instituciones públicas) como una patología moral que hay que combatir y erradicar (Crespo y Serrano, 2013).

En el material didáctico se continúa explicando que, frente a todas esas circunstancias laborales dadas, “la iniciativa y el deseo de prosperar” son “la” salida, por lo que “es obvio que cada vez sea mayor el número de personas que deciden o desean crear su empresa, su propio negocio o establecerse a nivel profesional”. Subyace aquí una concepción del “emprendedor” de las “teorías subjetivistas” que interpretan las acciones de los individuos como la consecuencia de cálculos racionales o utilitaristas, que se realizan a base de valorar conscientemente las ventajas e inconvenientes de una acción cualquiera, sin prestar atención a las condiciones sociales e históricas de producción de la acción emprendedora (Alonso, 2009).

Una vez legitimadas las necesidades sociales dadas — una economía globalizada e hipercompetitiva que hace necesario un esfuerzo emprendedor permanente — y la adaptación inexorable a éstas, se trata de que el sistema educativo garantice los medios adecuados para “desarrollar todo el potencial y todo el talento de cada persona, dotándola de la capacidad de tomar iniciativas, de afrontar riesgos, de aprovechar las nuevas oportunidades, y en definitiva, para afrontar los nuevos retos al máximo nivel en una sociedad cada vez más compleja”

(Decreto 219/2011, p. 121). En este caso, estamos ante un discurso que enfatiza el “componente activo” del espíritu emprendedor haciendo del “sujeto individual” el eje nuclear de la intervención educativa. Este marco discursivo se difunde de forma especialmente insistente a lo largo de los programas educativos del PFCE.

Coincidimos con otros análisis sobre el tema, sobre el “emprendimiento” como competencia asociada a la creatividad, a la innovación, etc. no cabe valoración alguna. La cuestión está en el uso que se hace de este concepto desde determinados presupuestos ideológicos. El hecho es que la definición de “emprendimiento”, en gran medida, está asociada con una interpretación esencialista y voluntarista-psicologista de la figura del trabajador y de la ‘naturaleza humana’ en general, que aísla a la persona del marco de relaciones de poder y de relaciones de interdependencia que rigen su vida. Es decir, asistimos a la construcción del “emprendedor” como un individuo que es separado de su “naturaleza social”.

Entre los supuestos conceptuales del PFCE (Decreto 219/2011, pp. 122-123), se encuentra desarrollada una visión esencialista que define a la educación como un proceso de desarrollo y actualización de capacidades o potencialidades del individuo, considerando de partida que existen atributos o cualidades humanas que son independientes de los procesos sociales. Desde esta perspectiva, el PFCE señala que el mejor camino para conseguir una sociedad más próspera y justa es aprovechar el “potencial” de cada ciudadano y, en particular, encauzar las “vocaciones” de las personas más emprendedoras. Este supuesto está presente igualmente en uno de los pilares que sustenta la educación a lo largo de la vida — “el aprender a ser, siendo” — desde el que se reconoce la importancia de “aprovechar la educación para contribuir al desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes, haciéndoles conocedores de sus potencialidades como persona”.

Desde los niveles educativos más básicos se apuesta — como lo hace la “Propuesta Didáctica sobre Educación Emprendedora” para quinto y sexto de primaria — por una educación emprendedora que tiene entre sus objetivos primordiales el “desarrollo del talento individual”, de las “inteligencias múltiples” y de la “identidad personal”. Un objetivo que se logrará en el marco de una escuela que “propicie y motive a sus alumnos/as a desarrollar sus deseos y talentos confiriendo valor a los entornos personales de aprendizaje”. La

meta última es entrenar “alumnos/as autónomos”, entendidos como “seres protagonistas de su aprendizaje en relación con sus deseos e intereses”.

De forma más específica, este enfoque individualista impregna las pautas que aprenden los alumnos sobre el modelo de organización del trabajo y de los trabajadores que debe guiar la configuración de su miniempresa. Así, en los recursos didácticos, se contemplan como componentes claves del “perfil profesional” — junto con la experiencia, formación y cualidades profesionales — los intereses personales y las aptitudes individuales de los distintos miembros de la empresa. Se subraya así que no se puede elaborar un buen perfil profesional “si no nos conocemos a nosotros mismos” y que la autoestima — “conocerme a mí mismo y respetarme, aceptarme tal y como soy, ser consciente de mis defectos y virtudes” — es por ello una actitud crucial en un trabajador. Desde un planteamiento funcionalista, se definen los “equipos de trabajo” como un conjunto de personas con diferentes conocimientos, habilidades y aptitudes que se complementan para cumplir con todas las tareas que tiene que realizar una empresa. En definitiva, se concluye apuntando a que el éxito en la gestión de la empresa requiere “no sólo reconocer las características especiales de cada persona sino también estudiar la complementariedad entre ellas. No es tan importante la suma de rendimientos individuales como el hecho de que el equipo de trabajo formado sea sinérgico”.

En línea con el diagnóstico hecho por la UE, el PFCE plantea la necesidad de asumir el desafío ineludible de avanzar hacia una sociedad y una economía más competitiva en el marco de la globalización. En este nuevo contexto, el modelo de trabajo tradicional — asalariado, estable y con derechos sociales asociados a este — se ha visto sometido a una radical transformación que está ocasionando una creciente incertidumbre y vulnerabilidad laboral que afecta hasta los trabajadores cualificados. Para afrontar los retos del mercado laboral cambiante e incierto, los trabajadores deben asumir nuevos valores de riesgo y responsabilidad personal de cara a su futuro laboral. Es aquí donde el sistema educativo debe asumir la tarea de socializar, educar y entrenar en esos nuevos valores y actitudes. La legitimación de este hecho se difunde a través de una amplia plataforma terminológica de carácter psicologista y voluntarista que complementa la visión esencialista apuntada anteriormente.

En este sentido, en sus “bases conceptuales”, el PFCE menciona como valores centrales de la cultura emprendedora a la “creatividad”, la “innovación”, la “responsabilidad” y el “emprendimiento o iniciativa emprendedora”. Cuatro valores que apuntan a una concepción del alumno y futuro trabajador como un individuo autónomo, con pleno control de sus acciones y decisiones. Los programas educativos y sus propuestas didácticas van dando respuesta a estos cuatro ejes fundamentales que sustentan el fomento de la cultura emprendedora. Con este fin, por ejemplo, la Propuesta didáctica para quinto de primaria, plantea el desarrollo de estrategias y técnicas para fomentar el “ser creativo”; la “innovación” se aplica al proceso de puesta en marcha de un proyecto económico de generación de valor; la “responsabilidad” se trabaja de modo constante mediante el trabajo con contratos de aprendizaje; y el “emprendimiento” se trabaja de forma global al desarrollar un proyecto personal emprendedor. Desde una perspectiva netamente psicologista, se hace constar que los recursos didácticos están concebidos como “brújula para el avance constante de la constitución de ciudadanos con altos niveles de proactividad”. Como sucede en muchos de los materiales analizados, nos encontramos ante juegos de palabras, con múltiples ambivalencias. En este caso, se trata de encajar “ciudadanía” (personas cuyas vidas están reguladas por derechos y normas sociales) y “proactividad” (sujetos que asumen el pleno control de su conducta de modo activo, con acciones creativas y audaces y con libertad de elección sobre las circunstancias del contexto), dos conceptos paradójicos y excluyentes.

El Plan concibe el proceso de socialización como una “misión” — social, moral — cuyo fin es “promover la conciencia emprendedora en todas sus vertientes y establecer los programas y dispositivos básicos para el ejercicio del emprendimiento desde edades tempranas”. Las acciones educativas previstas permitirán “reconocer a las personas innovadoras y emprendedoras, visualizando sus comportamientos y actitudes frente a los problemas, la audacia para dar soluciones creativas, el ánimo para innovar y mejorar y la capacidad de decisión” (Decreto 219/2011, p. 122). Se trata de promover actitudes individuales y psicológicas con las que forjar personalidades proclives a afrontar tareas emprendedoras que vayan más allá de la incertidumbre del mercado laboral. Esta misión educadora en cultura emprendedora se refleja, igualmente, de manera palpable en los documentos de diversos recursos didácticos diseñados para

5º y 6º curso de primaria (proyecto educativo Ydeando) y de la enseñanza de Formación Profesional Básica (ficha de un módulo de tutorías sobre “entrenamiento en habilidades emprendedoras”). De este modo, en el conjunto de preceptos a seguir se señala como norma básica “potenciar y entrenar en la creación de una personalidad electiva que va forjando la marca personal de valor”. En la descripción del desarrollo de algunas de las acciones formativas concretas se detalla también cómo se van a potenciar los ejes más destacados de la “formación del ser”: la “responsabilidad” entendida como una actitud de aceptación de las consecuencias de los propios actos y de compromiso personal; la “autonomía” que hace a los alumnos protagonistas de su aprendizaje en relación con sus deseos e intereses; la “motivación” es un factor clave porque el alumno reconoce y valora su identidad propia; y la “creatividad” que adquiere un papel predominante en la educación en cultura emprendedora. En términos generales, diversos recursos didácticos resaltan en los discursos dirigidos a los alumnos, ideas de este tipo: “el mayor enemigo del cambio se llama miedo y está en ti y por tanto, solo tú puedes vencerlo”; “atrévete a cambiar”; “el fracaso es sólo la oportunidad de comenzar de nuevo de forma más inteligente”, etc. En definitiva, el desarrollo de las acciones educativas concretas dirigidas a construir el “ser”, se marca como objetivo fundamental encauzar las vocaciones de las personas más emprendedoras. Se trata de una forma de “gobierno de las subjetividades” que actúa sobre los valores y actitudes individuales.

Como señala certeramente Serrano (2013), en su análisis de las políticas sociolaborales europeas, se ha pasado de una concepción socializada del “riesgo” — que entiende las trayectorias individuales como inseparables de las situaciones sociales — a una concepción “individualista”, en la que prima la ‘acción individual’ como referencia para analizar las decisiones de las personas y en la que se percibe al sujeto-individuo en una continua actitud de lucha contra sí mismo, sus vivencias, sus miedos y su desmotivación. Este cambio de perspectiva se explica por haberse adoptado en las políticas públicas europeas el discurso psicologista dominante en las técnicas de gestión empresarial y que, por extensión, ha sido tomado como modelo referencial en la prácticas educativas de difusión de la cultura emprendedora.

Consideramos también que todo este énfasis en el entrenamiento de “habilidades emprendedoras” está conectado con el impulso de

la “empleabilidad” entendida como una forma de “activación”, “independencia” y “flexibilidad” frente al trabajo, cuya fundamentación se construye por oposición a la “pasividad”, “dependencia” y “rigidez”, consideradas desde la lógica neoliberal que subyace a las políticas educativas dominantes, como un freno a la competitividad de la economía.

Conclusiones

El análisis del discurso, explícito e implícito, sobre la noción de emprendimiento contenido en el PFCE y en los programas y recursos analizados, ha puesto de manifiesto como los programas de educación y formación en cultura emprendedora se han convertido en una nueva panacea de desarrollo de trabajadores creativos, motivados y en definitiva, activos y cualificados que respondan adecuadamente a los retos de una economía global y competitiva y un sistema productivo flexible. La educación y formación en cultura emprendedora, además del señalado carácter individualista, psicologista y voluntarista, presenta un sesgo economicista y utilitarista al tener como fin último facilitar el crecimiento económico y la productividad empresarial. Esta nueva concepción de la educación es la que explica la centralidad que adquiere en sus programas la función transformadora de las mentalidades, valores y cultura de los trabajadores como el resorte que impulse la competitividad económica.

En el marco discursivo que se despliega a lo largo del Plan y de sus programas, el espíritu emprendedor y todas las nociones anexas que lo desarrollan, se convierten en referentes repetitivos en la construcción de nuevos modos de interpretar e intervenir frente al modelo de protección social inherente a la condición de trabajador. Trastocando, con ello, los mecanismos institucionales que dotaban de derechos y seguridad a los ciudadanos. Se trata de una lucha contra la función distribuidora del Estado, articulada para tutelar a los trabajadores frente a la simetría de poder del mercado. Con el desarrollo de una nueva lógica económico-social, la función del Estado y de sus políticas educativas y laborales se centra en movilizar el potencial individual y la autonomía del sujeto.

El concepto de emprendimiento, se suma a las categorías de empleabilidad, activación, flexibilidad, etc. con el objetivo de producir sujetos autónomos, sin dependencia del empleador o de las instituciones

de las relaciones laborales. Un individuo con capacidades extraordinarias para tener éxito por sí mismo, al tiempo que contribuye a crear una sociedad más próspera. De esta manera, ahora la educación y formación se sitúa más en el orden del comportamiento y la moralización que en el de la adquisición de conocimientos (Alaluf, 2009).

Referencias bibliográficas

- Alaluf, M. (2009), “La ciudadanía social erosionada por la moral”, Crespo, E. *et al.* (coord.) *Trabajo, Subjetividad y Ciudadanía*. Madrid, CIS.
- Alonso, L.E. (2007), *La Crisis de la Ciudadanía Laboral*, Barcelona, Anthropos.
- Alonso, L.E. (2009), *Prácticas económicas y economía de las prácticas. Crítica del posmodernismo liberal*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- Beck, U. (2002), *La Sociedad del Riesgo*, Madrid, Siglo XXI.
- Comisión de las Comunidades Europeas. Educación y Formación 2010, COM (2003) 685 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas, Aplicar el programa comunitario de Lisboa, Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y formación, COM 006 33 final.
- Crespo, E. y Serrano A. (2013), “Las paradojas de las políticas de empleo europeas: de la justicia a la terapia”, en *Univ. Psychol*, V. 12, nº 4, pp. 1111-1124.
- Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación (ET 2020).
- Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía. BOJA nº 137, 14 de julio de 2011.
- Lerena, C. (1988), *Reprimir y Liberar. Crítica Sociológica de la Educación y la Cultura Contemporáneas*, Madrid, Akal.
- López, A. y López, L. (2008), “La formación profesional por competencias y las implicaciones en la relación entre formación y empleo”, *Témpora*, 11 pp. 155-173.
- López, A. y López, L. (2013) “La construcción social de las competencias profesionales de la formación profesional: del diseño institucional a la percepción de los actores”, en Luzón, A. y Torres, M. (Comp.) *Las Políticas de Formación Profesional en España y en Europa: Perspectivas Comparadas*, Barcelona, Octaedro, pp. 279-302.
- Pfeilstetter, R. (2011), “El emprendedor: Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto”, en *Gazeta de Antropología*, 27 (1).
- Sala, G. y Planas, J. (2009), “Retos teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral”, *Sociología del Trabajo*, 66, pp. 125-143.
- Sennet, R. (2000), *La Corrosión del Carácter*, Barcelona, Anagrama

- Serrano, A. (2000) "El concepto de empleabilidad en la estrategia europea de lucha contra el desempleo: una perspectiva crítica", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 21, pp. 137-149.
- Serrano, A. (2009) "Regulación supranacional y despolitización del trabajo: el caso del paradigma de la activación", Crespo, E. *et al.* (Coord.) *Trabajo, subjetividad y ciudadanía*, Madrid, CIS, pp. 259-287.
- Serrano, A. *et al.* (2012), "Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo", *Reis*, nº 138, pp. 41-62.
- Unión Europea (2000), *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa*, 23 y 24 de marzo de 2000.
- Unión Europea (2006), "Programa de aprendizaje permanente 2007-2013". 1720/2006/CE
- Unión Europea (2009), Conclusiones del Consejo de 12 de Mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), 2009/C 119/2.

Capítulo 44

Jovens em incerteza

Percursos profissionais e perfis de escolarização

Ana Cristina Palos

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (ana.cp.palos@uac.pt)

Oswaldo Silva

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (osvaldo.dl.silva@uac.pt)

Fernando Diogo

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (fernando.ja.diogo@uac.pt)

Situando o problema...

Quando analisamos os processos de escolarização na Região Autónoma dos Açores, na última década, salienta-se o significativo aumento da procura de ensino, por parte das gerações mais jovens, e a progressiva feminização da frequência do ensino pós-obrigatório, ainda que, no contexto do país, os Açores apresentem níveis de escolarização mais baixos no ensino secundário e no ensino superior. Salienta-se, ainda, uma desigual distribuição das possibilidades de sucesso escolar, desenhada em função dos recursos culturais e económicos familiares (Palos, 2008) e uma das mais elevadas taxas de abandono escolar precoce, particularmente expressiva entre os homens (Observatório das Desigualdades). Concomitantemente, a situação de crise económica e financeira que o país atravessa tem provocado que, também em território insular, o desemprego se intensifique, em especial o juvenil. A região sempre conheceu níveis de desemprego relativamente mais baixos do que os observados para o país, mas, a partir de 2008, instalou-se um ciclo de crescimento deste indicador que tem atingido os jovens de forma particularmente intensiva (Palos, 2014).

Ainda que as metamorfoses verificadas no mundo do trabalho estejam a consolidar processos de inserção profissional que tendencialmente se configuram como uma “instalação no provisório como regime de existência” (Castel, 1998, p 422), a retórica que atravessa as atuais políticas educativas continua a sobrevalorizar a dimensão instrumental da escolarização e a pressupor que o problema do emprego é um problema de desadequação das qualificações escolares às necessidades do mundo do trabalho.

Tendo por base este cenário, pretendemos refletir nesta comunicação em que medida é que os percursos profissionais dos jovens açorianos se configuram de forma diferenciada em função dos seus perfis de escolarização.

Pode a educação contornar dificuldades de emprego?

Uma das premissas fundamentais que atravessa os discursos sociais e políticos sobre a educação coloca na escola finalidades de preparação e qualificação dos indivíduos para o desempenho de funções no mundo do trabalho.

Ainda que a época que vivemos veja configurar-se, como pano de fundo, um desencanto associado à procura de ensino, concomitante com a proliferação de sinais que tornam centrais processos produtivos mais flexíveis e desagregados requeridos pelas novas tecnologias de produção, as respostas dos sistemas educativos/formativos revigoram uma conceção claramente performativa da educação entendida como importante fator de adaptação à evolução da economia e do emprego. Neste contexto, a formação escolar é perspetivada como recurso para contornar dificuldades de inserção profissional, ainda que dados atuais demonstrem que, em Portugal, o diploma escolar parece não proteger os mais jovens da precariedade (Oliveira & Carvalho, 2010) e que entre os licenciados são cada vez mais perceptíveis sinais que evidenciam uma “desvalorização real dos diplomas” (Ramos, Parente e Santos, 2014, p. 398).

A sedimentação desta conceção performativa da educação radica, em parte, no “estereótipo (...) segundo o qual a educação é condição necessária e suficiente de mudança e de progresso” (Pinto, 1994, p. 171), estereótipo este que reenvia para a crença otimista que sobre a educação a teoria do capital humano projetou.

De facto, esta teoria acentua que a educação é um investimento produtivo, tanto a nível macro como microeconómico. A contribuição da aposta na educação, para as sociedades, passaria pelo aumento de investimento nesta, por forma não só a aumentar a produtividade do trabalho e assim contribuir para o crescimento económico, mas também para reduzir as desigualdades económicas, em virtude da relação direta e positiva que se postula entre a educação, a produtividade e as remunerações salariais (Becker, 1993).

A teoria do capital humano permite compreender o “otimismo” que, na década de 60, associa o crescimento económico ao investimento

em educação e a uma propalada diminuição das desigualdades sociais, sinalizada por percursos sociais marcados pela mobilidade ascendente, na decorrência do acesso à escola de camadas sociais que até então tinham sido afastadas do universo escolar.

No entanto, o que os dados empíricos sistematizados e analisados nas últimas décadas pela investigação sociológica demonstram é que a escola não só não resolve a questão das desigualdades sociais, como ainda as promove e transmuta em desigualdades escolares marcando as trajetórias sociais de muitos jovens (Bourdieu e Passeron, 1970; Boudon, 1979; Dubet, 1996). Como refere A. M. Diogo (2010), “as desigualdades de resultados e de trajetórias escolares, em função de factores sociais, é, aliás, um dos resultados mais consistentes da sociologia da educação” (p. 426).

Mas, também o próprio modelo de desenvolvimento económico acaba por apresentar os seus limites. O conjunto de perturbações resultantes dos choques petrolíferos, nos anos 70 do século XX (Rodrigues, 1987), transformaram-se, nos anos 80, em sintomas de uma “crise” dura-doura e estrutural, mercê das repercussões da revolução tecnológica sobre o mundo do trabalho, onde os ganhos de produtividade permitem crescimentos exponenciais da riqueza produzida com o recurso a uma mão de obra cada vez mais reduzida. A modernização da economia apresenta custos sociais cada vez mais elevados: o desemprego instala-se em todos os setores da atividade económica, enquanto fenómeno persistente e seletivo (afetando particularmente os jovens e as mulheres) e as contratações de trabalhadores tendem a ser realizadas sob formas instáveis.

As comparações internacionais, no âmbito dos países da OCDE, continuam a demonstrar que o recurso a formas de trabalho atípicas — emprego a tempo parcial, emprego realizado com recurso a contratos temporários ou autoemprego — apresenta variabilidades consoante os países e as profissões, mas o carater seletivo destas formas de trabalho é evidente: afeta sobretudo as mulheres (40%) e os jovens, pois metade dos trabalhadores temporários têm menos de 30 anos (OCDE, 2015).

Os sistemas educativos não ficam imunes a estas alterações, registando-se uma acentuada desvalorização dos diplomas, num cenário em que a proliferação de qualificações escolares se conjuga com a crescente raridade de empregos. Mas esta situação, se por um lado conduz os jovens e as famílias a refrearem as suas esperanças sociais em relação à educação e ao valor de troca dos diplomas no mercado de trabalho, por outro parece não os encorajar a uma efetiva diminuição da

procura, provocando mesmo que esta aumente para níveis mais elevados do sistema educativo, num processo que Boudon qualificou de “reação em cadeia” (1979, p. 177).

Não negligenciamos a importância da escolarização na construção de trajetórias profissionais dos jovens, na configuração de formas diversificadas de inserção no mercado de trabalho e nas oportunidades de obterem melhor remuneração material e simbólica (Grácio, 1997), mas questionamos a colonização dos princípios educativos e da missão da escola por esta lógica, na medida em que os problemas de inserção profissional dos jovens têm se ser situados em dinâmicas dos sistemas produtivos onde as opções de organização e de divisão do trabalho, das empresas e dos empregadores, jogam um papel essencial.

Relembramos os trabalhos de Ashton e da sua equipa (Ashton, Maguire & Spilsbury, 1990) que procuraram explorar a estrutura do mercado de trabalho juvenil observando em que medida as estratégias dos empregadores agem sobre as práticas de gestão da mão de obra e como é que estas práticas influenciam o modo de acesso dos jovens ao mercado de trabalho e as suas perspetivas profissionais ulteriores. Um inquérito centrado sobre as políticas patronais de recrutamento e de formação de jovens, à saída da escola, revelou a diversidade de oportunidades profissionais oferecidas segundo os mercados locais de trabalho, demonstrando o papel da idade, do sexo e da qualificação como instrumentos de segmentação da mão de obra.

Ainda que não considerando especificamente o caso dos jovens, Dubernet (1998) dá conta de algumas conclusões do seu estudo de caso sobre as práticas de recrutamento das empresas privadas, tornando central que os procedimentos de recrutamento são não apenas momentos determinantes de acesso ao trabalho mas igualmente “um momento em que se ditam os princípios da discriminação social no emprego” (p. 3). A autora acentua a importância das representações que os empregadores constroem acerca dos assalariados, considerando que as descrições por eles enunciadas acerca de um determinado “perfil” traduzem um conjunto de apreciações que não respeitam, apenas, à competência técnica do indivíduo, ou o diploma de que os indivíduos são detentores.

O que interessa notar na investigação da autora é que os empregadores manifestam certas reticências em considerar o diploma como elemento decisivo do recrutamento. Assim, se no caso do recrutamento de operários o diploma escolar não tem significação, no caso de quadros

superiores ele tende a ser considerado, não como prova de aquisição de determinado tipo ou quantidade de conhecimentos, mas como um sistema de avaliação do indivíduo: “todo o diplomado saído das classes superiores que não frequentou um curso escolar de elite torna-se “alguém” com menos qualidades que o seu homólogo saído das classes populares” (p. 9). Portanto, origem social e diploma acabam por ser utilizados como critérios de aferição do valor individual, como a garantia social das qualidades pessoais dos seus portadores.

O que estes estudos demonstram é que, ainda que o diploma escolar possa ser considerado um “filtro”, um “direito de entrada, uma credencial de acesso às posições sociais” (Grácio, 1997, p. 104), ele não constitui um critério utilizado de forma neutral e uniforme pelos empregadores e a relação entre título e posto está longe de ser uma relação puramente técnica.

Trajetórias profissionais ou trajetórias entre empregos?

As complexas transformações que, ao longo das últimas décadas, têm atravessado os mercados de emprego produzem importantes impactos nas relações dos jovens com o trabalho, designadamente fortes clivagens entre as aspirações produzidas por estudos cada vez mais prolongados e as oportunidades de emprego, bem como a dessincronização das fases de vida que produzem o alongamento da juventude, no sentido da clássica formulação de Galland (1984; 1996).

De facto, este autor ajuda-nos a compreender a complexificação que, nas sociedades atuais, baliza a caminhada dos jovens em direção à vida adulta: a ausência de uma ordem contínua entre as diferentes fases que marcam essa caminhada — fim dos estudos, o abandono do domicílio, a inserção no mundo do trabalho, o casamento e a formação de uma família de procriação — tem questionado o princípio da instantaneidade, na passagem da juventude à idade adulta, e o princípio da concordância entre aquelas fases, princípios estes que estavam subjacentes a modelos que, no essencial, reproduziam, social e profissionalmente, heranças parentais. Na medida em que os estudos se alongam, e o início de uma vida profissional é dificultada, os jovens veem-se compelidos a adiar a concretização de projetos de vida e a construção de processos de emancipação familiar.

Em contextos económicos marcados pela proliferação de empregos precários,¹ pela flexibilização das relações laborais e pelo espectro do desemprego, as relações dos jovens com o trabalho complexificam-se e, ao

mesmo tempo que se questiona a centralidade do trabalho na construção das referências identitárias (Gorz, 1997; Bauman, 2007), as investigações dão conta de uma tendencial “dissociação das dimensões do trabalho” e a coexistência de “várias éticas do trabalho” entre os jovens (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001, p. 184). Também entre nós algumas investigações (Pais, 1993; 1998; Guerreiro & Abrantes, 2007) têm salientado a heterogeneidade de posturas dos jovens em face do emprego e trabalho e uma pluralidade de formas de vivenciar situações de precariedade laboral e de desemprego, mas que manifestam estreita dependência relativamente à condição sexual, à posição na estrutura social, ao ciclo de vida e aos percursos escolares desses jovens.

Apesar destes constrangimentos estruturais, nas sociedades contemporâneas instala-se a “retórica institucional do projeto” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 246) que coloca no indivíduo a exigência de decidir, definir estratégias, formalizar escolhas, projetar o futuro, em suma, construir a sua biografia, num processo contínuo de individualização (Beck, 2000).

Alguns autores sugerem que se analisem as trajetórias juvenis sob o prisma desta individualização dos processos de inserção profissional e que estes sejam analisados como processos de navegação que, em face da imprevisibilidade e do risco presentes nas formações sociais, requerem capacidade de negociação na construção reflexiva de processos de inserção (Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting & West, 2003; Hardgrove, McDowell & Rootham, 2015) e exigem que os jovens façam “uso “ativo” de sua agência individual para inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades” (Pais, Cairns, & Pappámikail, 2005, p. 113). Neste sentido a individualização também pode ser conotada com uma singularização biográfica, dado que as especificidades das experiências sociais dos jovens tendem a transformar as suas trajetórias em processos dificilmente mimetizáveis (Furlong, Cartmel, & Biggart, 2006).

Têm sido salientados os efeitos perversos desta normatividade, pois esta ênfase na individualização coloca o jovem como o “gerenciador solitário do seu próprio percurso” (Guimarães, 2004) e transforma os “vencidos” em “autores” dos seus próprios fracassos (Dubet e Martuccelli

1 Alguns autores propõem que a precariedade de uma situação laboral seja aferida em função do tipo, duração e continuidade do contrato de trabalho, o rendimento associado e o acesso a formas de proteção social (Eckert & Mora, 2008).

(1996, p. 246). Por outro lado, e mercê da progressiva regressão das funções sociais do Estado, o apoio e suporte familiares são vitais para os jovens no enfrentamento da instabilidade laboral crescente e os recursos sociais e económicos familiares definem e estruturam as possibilidades ou os constrangimentos presentes nas trajetórias de vida dos jovens (Pappámikail, 2004; Hardgrove, McDowell & Rootham, 2015).

Deste ponto de vista, e ainda que reconhecendo que as possibilidades de ação dos jovens não são mero reflexo de “prescrições e normatividades” presentes nessas estruturas sociais (Pais, 1999, p.69), não podemos negligenciar o seu peso na configuração do campo de oportunidades e possibilidades de ação dos jovens.

Os recursos económicos e sociais familiares condicionam as possibilidades de obtenção de títulos escolares, mais ou menos longos, e a construção de estratégias de acercamento ao mercado de trabalho.

Para os jovens provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos, não só os recursos económicos permitirão prolongar estatutos de dependência relativamente às famílias de origem, como ainda estes suportes familiares se podem revelar fundamentais na construção de uma moratória que lhes permita colocar, pelo menos temporariamente, em suspenso a inserção profissional e sustentar uma “procura mais selectiva de emprego” (Pais, 1999, p. 63). Para os jovens oriundos de meios familiares mais desfavorecidos, não só as famílias dificilmente suportarão os custos associados ao prolongamento da sua escolaridade, como a ausência desse enquadramento familiar os coage a inserirem-se profissionalmente “a qualquer custo” e a troco de baixos salários, instabilidade laboral, ausência de proteção social, entre outros.

Ainda que reconheçamos que o espetro do desemprego é hoje uma realidade que toca a generalidade dos jovens e por períodos cada vez mais prolongados, percebemos que os jovens enquadrados em famílias com mais recursos podem contar com uma rede de apoio para contornarem, não só as dificuldades inerentes à situação de desemprego, como ainda para adotarem “estratégias defensivas” de “refúgio no prolongamento das trajetórias escolares” (Pais, Cairns e Pappámikail, 2005, p. 119).

Mas os impactos da instabilidade, e da intensa mobilidade laboral a que os jovens estão sujeitos nas sociedades atuais, não têm sido uniformemente apreciados. Para Rose (1996) as dificuldades de acesso ao emprego, e a mobilidade laboral crescente, têm implicações complexas dado que tendencialmente se estão a instituir com um “novo modo de socialização”, cujo carácter problemático advém do facto de a instabilidade

profissional não permitir a “construção de uma competência reconhecida” (p. 71), tanto mais se a essa mobilidade estiverem adstritos conteúdos funcionais do trabalho muito diferenciados, situações de precariedade e a ausência de possibilidade de promoção e valorização profissional. Mas nem sempre a mobilidade tem um cunho desqualificante ou é obstrutora da “construção de uma carreira”, podendo significar, para os jovens, “liberdade e diversidade de experiências” (Guerreiro & Abrantes, 2007, p. 81) e possibilitar o contacto com diferentes contextos profissionais e equipas de trabalho, permitindo assim desenvolver e aperfeiçoar competências, designadamente as relacionais, requeridas hoje para enfrentar as transformações que as novas tecnologias têm produzido nos processos de trabalho.

Trajetórias profissionais e perfis de escolarização: processos de análise dos dados

Os resultados que aqui apresentamos foram obtidos, através de questionário, junto de 1047 jovens açorianos e respeitam à relação destes com a escolarização e com o mundo do trabalho. Este trabalho enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Observatório da Juventude dos Açores.

A metodologia utilizada na construção da amostra foi a de estratificação por quotas, tendo-se controlado as variáveis idade, sexo, habilitações literárias, estado civil e situação na profissão. Também se respeitou, grosso modo, a proporção de cada ilha no total regional pelo que, embora sem rigor estatístico, a ilha acabou por funcionar como uma quota adicional.

No sentido de apreender perfis específicos de inserção profissional desenhados em função de percursos de escolarização, recorremos à utilização de vários métodos estatísticos, nomeadamente a regressão categorial (regressão logística, regressão multinomial e a regressão ordinal), a análise classificatória hierárquica e a análise de correspondências (simples e múltipla) e a análise de componentes principais categóricas. É através das análises de correspondências simples (ACS) e múltiplas (ACM) que se estabelecem os perfis de inserção profissional, possibilitando a caracterização dos diferentes percursos profissionais dos jovens açorianos que atualmente trabalham ou já experienciaram, ao longo do seu trajeto de vida, processos de inserção profissional.

Quadro 44.1 Contribuições das variáveis em cada uma das dimensões

Variáveis	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
Razões inatividade	1.424	25,7%	0.143	4,8%
Idade início atividade profissional	0.144	2,6%	0.299	9,9%
Nº trabalhadores da empresa	1.540	27,8%	0.146	4,9%
Nº horas trabalho por semana	0.146	2,6%	0.063	2,1%
Situação perante emprego	0.118	2,1%	0.059	2,0%
Tipo rendimento	1.568	28,3%	0.115	3,8%
Sector de atividade empresa	0.145	2,6%	0.286	9,5%
Promoção no emprego	0.147	2,6%	0.060	2,0%
Qualificação do rendimento	0.092	1,7%	0.212	7,1%
Escolaridade jovem	0.109	2,0%	0.859	28,5%
Idade abandono escolar	0.013	0,2%	0.648	21,5%
Nº de vezes que reprovou	0.089	1,6%	0.119	3,9%
Inércia	0.461		0.251	

Se bem que a maioria dos estudos sobre os jovens considerem o intervalo dos 15-24 anos, no âmbito deste trabalho optámos por incluir os jovens-adultos (25-34 anos) em virtude do tendencial alongamento da escolaridade.

Com o intuito de estudar as associações entre as categorias das diversas variáveis qualitativas nominais, e das variáveis que foram recodificadas em qualitativas nominais, foi utilizada a Análise em Correspondências Múltiplas (ACM). De forma a resumir a informação presente nas variáveis originais, usou-se uma ACM com o método de normalização da simetria. Utilizou-se como critério de retenção das dimensões a regra do valor próprio superior a 1. A visualização das representações gráficas permite identificar as associações que se estabelecem entre as categorias das variáveis em análise, com o objetivo de averiguar a existência (ou não) de grupos relativamente homogéneos.

A ACM foi utilizada com o objetivo de identificar perfis relativos aos percursos profissionais dos jovens açorianos, tendo por base as coordenadas dos indivíduos nas duas primeiras dimensões.

Como podemos ver no quadro 44.1 as variáveis “tipo de rendimento”, “número de trabalhadores na empresa” e “razões da inatividade” são as que discriminam mais na dimensão 1. Associados a estas variáveis estão, ainda com uma contribuição relativamente relevante, as variáveis “promoção no emprego” (2,6%), “número de horas trabalho por semana” (3,8%) e “situação perante o emprego” (2,1%).

Quadro 44.2 Quantificação das categorias das variáveis nas dimensões 1 e 2

Dimensão	Variáveis	Quantificações negativas	Quantificações positivas
1	Nº trabalhadores empresa	10 a 49	50 e mais
	Nº horas trabalho semana	20 a 35 h	
	Situação perante emprego	Termo certo	
	Tipo rendimento	trabalho	Sem rendimentos
	Promoção no trabalho	Sim	
2	Idade início atividade profissional	24 anos	Menos 16 anos
	Qualificação do rendimento	Muito bom e bom	Muito insuficiente
	Sector de atividade	Transportes e serviços	Pescas e agricultura
	Escolaridade jovem	Ensino superior	1º ciclo ou menos
	Nº de vezes que reprovou	Uma vez	2 ou mais vezes
	Idade abandono escolar	Mais de 24 anos	Menos 15 anos

A escolaridade do jovem é uma variável fundamental para a definição da dimensão 2, com uma contribuição de 28,5%, ao qual se associa a idade de abandono escolar (21,5%) e, já com menor importância, a idade de início de uma atividade profissional (9,9 %).

Enquanto a primeira dimensão é estruturada fundamentalmente pelas variáveis relacionados com a atividade profissional, que interligámos com algumas variáveis sociodemográficas (idade, estado civil e sexo), na segunda dimensão encontramos variáveis referentes ao percurso escolar e às repercussões deste na inserção profissional. As duas dimensões extraídas explicam 71,2% da variância total. A dimensão 1 explica 46,1% da variância total enquanto a dimensão 2 explica 25,1% da variância total. A consistência interna de cada uma das dimensões é medida com o alfa de Cronbach. Ao nível da consistência interna as dimensões apresentam valores relativamente elevados, respetivamente 0,894 na dimensão 1 (alfa de Cronbach=0,894) e 0,728 na dimensão 2 (alfa de Cronbach=0,728).

O quadro 44.2 apresenta as quantificações das categorias das variáveis utilizadas.

A primeira dimensão expressa uma clara separação entre os jovens que têm rendimentos provenientes do trabalho e os que não auferem qualquer tipo de rendimento. Na dimensão 2 fazemos intervir a escolaridade do jovem, daqui resultando uma diferenciação entre os jovens que detêm qualificações escolares elevadas (ensino superior) e muito baixas (inferior a 1º ciclo do ensino básico), a que se associam, de forma lógica, idades diferentes de abandono da escolaridade. Os jovens que

abandonam a escola precocemente iniciam, também precocemente, uma atividade profissional, por oposição aos seus congéneres diplomados do ensino superior. O diploma escolar marca a diferença na forma como os inquiridos qualificam os rendimentos que auferem ou o setor de atividade em que se inserem. Os dados também evidenciam que o insucesso escolar é um fenómeno que afeta todos jovens, independentemente das habilitações literárias que detêm, ainda que sejam os jovens escolarmente mais desqualificados os que reincidentem na repetência escolar.

A diversidade de trajetórias profissionais dos jovens açorianos

Quando olhamos a situação dos jovens açorianos na sua relação com o mercado de trabalho salientam-se alguns aspetos relevantes: i) elevadas taxas de desemprego juvenil, especialmente a partir de 2008;² ii) acréscimos significativos, a partir de 2010, dos jovens que não estão em qualquer atividade nos sistemas de educação/formação e também não estão empregados³ (Torres, S. & Lima, F., 2014); iii) decréscimo das taxas de emprego juvenil, entre 2008 e 2012, no conjunto do emprego assalariado (Palos, 2014); iv) o assalariamento dos jovens ocorre, preferencialmente, em setores pouco exigentes em termos da qualificação escolar da mão de obra e onde se configuram percursos profissionais precários e instáveis, sinalizados também pela elevada rotatividade laboral (Palos, 2014); v) a precariedade laboral suscita situações de pobreza (Diogo, 2007) pois nos Açores muitos dos pobres trabalham em situações precárias.

A configuração de trajetórias profissionais de jovens, desenhadas em função da escolarização, tem sido abordada em Portugal, quer tornando central os percursos profissionais de jovens pouco escolarizados que, num contexto de incremento de flexibilização profissional, são sujeitos a inserções precárias e desqualificantes (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009), quer os de jovens detentores de diplomas do ensino superior, cuja situação parece configurar percursos profissionais estáveis e bem remunerados (Ramos, Parente e Santos, 2014), apesar

2 Tomando por referência o 4º trimestre de 2014, verificamos que a taxa de desemprego no grupo de idade 15-24 atinge os 46% e no grupo de idades 25-34 anos 17,8% (Secretaria Regional de Estatística dos Açores — SREA).

3 Em 2010 este valor situava-se nos 17% e em 2014 aumenta para 24% (INE).

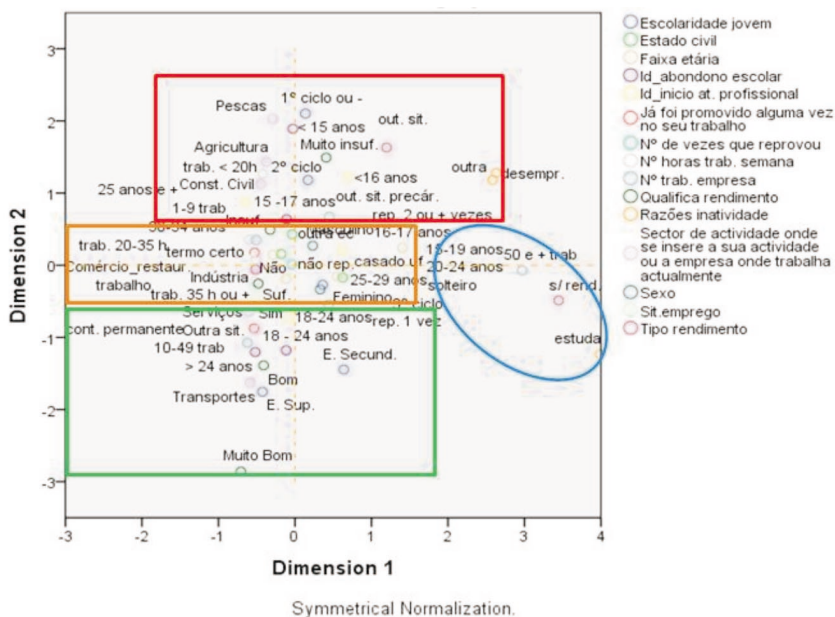


Figura 44.1 Mapa perceptual

da diferenciação das situações profissionais e da tendencial desvalorização real dos diplomas escolares.

Estas características polarizadas tendem a marcar as trajetórias-tipo que os jovens percorrem no acesso ao emprego, mas entre estes percursos há uma multiplicidade de possibilidades e situações laborais. No nosso caso, evidenciou-se essa pluralidade de situações laborais que marca a configuração dos quatro perfis de inserção profissional encontrados: *trajetórias de exclusão*, *trajetórias de inserção estável*, *trajetórias de dupla exclusão* e *trajetórias suspensas*.

A figura 44.1 expõe o mapa perceptual com as 4 trajetórias delimitadas.

No quadro 44.3 identificamos os 4 clusters, bem como as variáveis e os indicadores que os tipificam.

Cada um dos perfis identificados será identificado por uma expressão que procura traduzir a especificidade que, em nosso entender, mais caracteriza e discrimina cada um dos clusters encontrados.

Quadro 44.3 Clusters das trajetórias profissionais dos jovens

Variáveis e indicadores		Cluster 1 N =400 38,2%	Cluster 2 N =319 30,5%	Cluster 3 N =234 22,3%	Cluster 4 N =94 9%
Sexo	masculino	72	43	48,9	47,7
	feminino	28	57	51,1	52,3
Idade	15-19 anos	16,9	5,5	10,3	43,5
	20-24 anos	27,2	29,1	37,2	44,4
	25-29 anos	23,1	32,5	26,9	9,7
	30-34 anos	32,8	32,9	25,6	2,4
Escolaridade	1º ciclo ou inferior	31,1	0	30	0
	2º ciclo	68,8	0,1	47,5	18
	3º ciclo	0,1	31,5	17,5	25
	ensino Secundário	0	39,7	5	32
	ensino Superior	0	28,7	0	25
Número de reprovações	0 reprovações	17,8	33,7	25	53,1
	1 reprovação	38,7	48,9	27,5	23,4
	2 ou mais reprovações	43,5	17,4	47,5	23,4
Idade de abandono	<15 anos	67,5	0,3	41,8	0
	15-17 anos	32,4	16,2	41,8	0,5
	18-24 anos	0,1	73,9	13,4	77,9
	>24 anos	0	9,6	3	21,6
Idade de início de atividade	<16	41,5	2,8	31,6	7,8
	16-17	28,8	14,3	26,6	37
	18-24	18,3	75,7	38	45,2
	25 e +	11,4	7,1	3,8	10
Setor de atividade	agricultura e pescas	36,3	1,5	0	8,9
	transporte e serviços	13,1	54,4	0	36,6
	comercio e restauração	20,9	25,7	33,3	30,3
	industria	5	5,5	0	38,6
	construção civil	22,4	4,5	33,3	13,5
	outro	2,3	8,5	33,3	5,5
Número de trabalhadores da empresa onde trabalha	menos de 10 trabalhadores	85,2	5	0	7,8
	10- 50 trabalhadores	11,4	58,9	0	39
	mais de 50 trabalhadores	3,3	36	0	53,2
Situação perante o emprego	outra situação precária	40	16,9	8	60
	termo certo	25	37,2	68	40
	contrato permanente	35	45,9	24	0
Número de horas trabalho semana	menos de 20 horas	10,5	2,3	2,1	
	20 a 35 horas	47,7	36	19,9	
	mais de 35 horas	41,6	61,7	77	
Promoções laborais	sim	10,5	76,4	29,1	
	não	89,5	23,6	70,9	
Tipo de rendimento	sem rendimento	1,7	1,2	51,3	97,6
	trabalho	94,5	95,2	0	0
	outra situação	3,8	3,6	48,8	2,4
Qualificação do rendimento	muito insuficiente	48,4	3	44,1	0
	insuficiente	32,4	5	50	50
	suficiente	15,6	15,9	2,9	40
	bom	3,6	25,4	2,9	10
	muito bom	0	29,8	2,9	0
Razões da inatividade	estuda (estágio)	10	20	8,5	77
	desemprego	45	60	70,4	17,7
	outra	45	20	21,1	5,3

Trajelórias de exclusão (Cluster 1)

Este grupo, que representa 38,2% do total de jovens, é composto maioritariamente por rapazes (72%) na sua quase totalidade (99,9%) com uma escolaridade igual ou inferior ao 2º ciclo do ensino básico. Mais de metade dos jovens aqui incluídos (67,5%) abandonaram a escola antes dos 15 anos para se inserirem no mercado de trabalho, pois 94,5% dos jovens aqui presentes declaram que os seus rendimentos são provenientes do trabalho. Exercem a atividade em empresas de reduzida dimensão (85,2% trabalham em empresas com menos de 10 trabalhadores) e, sem surpresas, as atividades laborais são exercidas preferencialmente na agricultura e pescas, construção e comércio e restauração que são, tradicionalmente, os setores com piores indicadores de relação salarial: instabilidade contratual, remunerações muito baixas, ausência de direitos e de garantias de proteção social. De notar que são poucos os jovens (35%) que referem ter um contrato de trabalho permanente.

A avaliar pela forma como estes jovens qualificam o seu rendimento (80,4% referem que estes são insuficientes ou muito insuficientes) viverão em situações de pobreza e de exclusão social. Mas os obstáculos à afirmação dos seus direitos sociais derivam também do facto de muitos deles se terem inserido no mercado de trabalho antes dos 16 anos (41,5%), isto é antes da idade legal para trabalhar.

Frequentemente, esta inserção profissional precoce e desqualificada dos jovens aparece justificada como alternativa ao fraco desempenho escolar (82,2% destes jovens reprovaram) e assume a forma de participação do jovem em sistemas de entreaajuda familiar, pois não é de negligenciar a necessidade da contribuição do trabalho remunerado do menor para a sobrevivência do grupo doméstico.

Não obstante o facto de em Portugal, nas últimas décadas, as situações de trabalho ilícito de menores terem vindo a diminuir — segundo a Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT) — continuamos a confrontar-nos com situações em que os menores exercem atividades profissionais, gratificadas ou não, o que evidencia a persistência de traços tradicionais na sociedade açoriana. O exercício de uma atividade laboral tem implicações perniciosas no desenvolvimento e na qualidade de vida das crianças, pois para além de poder perigar a sua segurança e saúde, o trabalho infantil contribui, certamente, para diminuir os tempos livres e de estudo, bem como as oportunidades de convívio com os pares. Algumas situações de incumprimento da escolaridade obrigatória têm

sido sinalizadas pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) como consequência de uma inserção precoce, e desqualificada, dos mais jovens em atividades económicas.

Trajetórias de inserção estável (Cluster 2)

As características dos jovens inseridos neste cluster enquadram-se numa das trajetórias-tipo de que falávamos anteriormente e que corresponde, grosso modo, ao “ideal tipo do modelo de relação salarial fordista” (Ramos, Parente e Santos, 2014, p. 394). Este grupo (que representa 30,5% do total de jovens indagados) congrega os jovens mais escolarizados: 39,75% concluíram o ensino secundário e 28,7% são graduados pelo ensino superior. Estes jovens, sendo os mais escolarizados são os que mais tempo permanecem na escola, pois 73,9% abandonam a escola entre os 18-24 anos, idades com que iniciam uma atividade profissional (75,7%).

É um grupo onde verificamos uma ligeira predominância das raparigas (57%). Estes jovens encontram-se relativamente bem integrados no mercado de trabalho, ocupando funções bem remuneradas (25,4%) ou muito bem remuneradas (29,8%). Exercem maioritariamente funções no setor dos transportes e serviços, em horário semanal completo de mais de 35 horas (61,7%) e a maioria (76,4%) declara já ter sido promovido.

No entanto, se tivermos em conta a situação contratual destes jovens percebemos que a instabilidade também é uma tônica dominante, dado que 54,1% dos jovens que aqui figuram desempenham o seu trabalho com contratos precários (a termo ou “outra situação precária”, provavelmente com “recibo verde”).

No conjunto dos jovens inquiridos este é o único grupo que apresenta uma trajetória mais próxima da linearidade entre a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, o que, se tivermos em conta a representatividade desta amostra, nos demonstra que, no contexto da juventude açoriana, apenas 3 em cada 10 jovens são protagonistas de trajetos marcados pela transição, mais rápida e com menos sobressaltos, da escola para um mercado de trabalho.

Trajetórias de dupla exclusão (Cluster 3)

Os jovens enquadrados neste grupo (que representa 22,3% da amostra) são jovens que abandonam a escola antes, ou no limiar, do

cumprimento da escolaridade básica de 9 anos. De facto, 83,6% interrompem as suas trajetórias escolares antes dos 17 anos, pelo que, na sua quase totalidade (95%), apenas frequentam a escola até ao 3º ciclo do ensino básico. Muito provavelmente, este abandono escolar não será estranho ao facto de experimentarem dificuldades de integração no universo escolar, sinalizadas por processos de reprovação escolar, pois 75% destes jovens já reprovaram e, destes, 47,5% incidem na repetência.

Mas não é só a exclusão escolar que os caracteriza; o facto de 70,4% dos jovens inseridos neste grupo se encontrarem na situação de desempregados configura um processo de dupla exclusão. A sua situação perante o emprego justifica que muitos destes jovens não auferam qualquer rendimento⁴ (53,3%) e os restantes sejam beneficiários de prestações sociais (48,8%), o que legitima que qualifiquem os seus rendimentos como muito insuficientes (44,15) ou insuficientes (50%).

Ainda que a situação atual declarada seja a de desempregado, muitos destes jovens já trabalharam em setores de atividade ligados à construção civil (33,3%) e comércio e restauração (33,3%) com contratos de trabalho a termo (68%).

Dado este perfil sociográfico, poderemos estar na presença de jovens desempregados de longa duração e com probabilidades muito reduzidas de regressarem ao mundo do trabalho, num contexto de crise dos setores de atividade onde se inseriam.

Perspetivando a problemática do desemprego de longa duração Wuhl (1996) enfatiza a sua estigmatização social, assinalando que as possibilidades de permanecer no desemprego crescem de forma exponencial em função da duração do mesmo, transformando uma parte significativa do desemprego de transição profissional em desemprego de “exclusão” (p. 508).

Neste grupo de jovens, em particular, combinam-se as três grandes “fontes de reprodução de desigualdades e de situações de pobreza e exclusão social” (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009, pag.12) que são o abandono precoce do sistema de ensino e formação,⁵ a escassez de estruturas e oportunidades de educação/formação de adultos e o desemprego.

4 O que dá conta de uma tendência observada a nível nacional e que é o aumento do desemprego desprotegido (Observatório das Desigualdades).

5 Definido pelo EUROSTAT como a percentagem da população com idade entre os 18-24 anos que concluiu, no máximo, a escolaridade básica e não está a estudar ou a receber formação.

Trajetórias suspensas (Cluster 4)

Este grupo, ainda que tenha reduzida expressão numérica (9% dos jovens) tem relevância sociológica, pois é composto por jovens que se encontram a realizar estágios não remunerados em empresas de reduzida dimensão. Neste grupo, a maioria dos jovens tem entre 15 e 24 anos e a composição sexual é equilibrada: 47,7% são rapazes e 52,3% raparigas.

Pelo facto de aqui figurarem jovens com diferentes habilitações literárias somos conduzidos a concluir que estamos na presença de situações muito diferenciadas.

Para os 25% dos jovens que neste grupo detêm como habilitações o ensino superior, estaremos a falar de estágios que são concetualizados como formas de promover uma aproximação a contextos profissionais e facilitar uma integração profissional futura. No plano imediato, estes estágios não criam nem garantem emprego porque a maioria dos estagiários acaba por não se ligar contratualmente à organização e, dessa forma, prolongam-se situações de precariedade e instabilidade, sendo os jovens compelidos a adiarem a concretização de projetos de vida (daí a designação adotada para este grupo).

Boyer, no prefácio à obra de Rose (1984), refere que estas inserções profissionais acabam por “institucionalizar” formas precárias de relação com o emprego, a pretexto de prepararem uma mão de obra adaptada às necessidades do mercado e de reduzirem o desemprego. Por outro lado, e como denuncia Rose, dificilmente esta experiência laboral cumprirá o objetivo para o qual foi desenhada, designadamente a pretensão de adaptar os jovens às mudanças das formas de trabalho, pelo facto de tomar por referência um momento muito específico dos processos organizacionais e porque, diremos nós, frequentemente estes jovens são utilizados para desenvolverem tarefas parcelares, burocráticas e rotineiras nas organizações, que não lhes permitem desenvolver competências transversais relevantes e, essas sim, passíveis de serem transferidas para outros contextos organizacionais.

Mas neste grupo também figuram 43% de jovens que estão a frequentar os 2º e 3º ciclos de escolaridade, o que nos leva a pressupor que se trata de jovens inseridos em programas de formação-inserção que alternam momentos de formação em contexto escolar e em contexto laboral. Estes programas de inserção são direcionados a jovens com percursos escolares de insucesso, e que estão em risco de abandonar a escola antes de concluírem o ensino básico, e inserem-se nos processos

de diversificação de ofertas formativas criadas na região para debelarem as elevadas taxas de insucesso escolar no ensino básico e obstarem à desistência e abandono da escolaridade, que comprometem a democratização da educação e os direitos sociais dos jovens.

Em jeito de conclusão...

Consideramos que os dados apresentados demonstram que a escolarização pode permitir, a alguns jovens, construir trajetórias profissionais estáveis mas, em termos coletivos, verificamos que a heterogeneidade de carreiras escolares cria clivagens profundas no interior da própria condição juvenil, designadamente porque as vantagens que os jovens mais qualificados retiram do diploma parecem acentuar e aprofundar as desvantagens dos menos qualificados (Dubet, Duru-Bellat e Veretout, 2010). Em contextos onde a multiplicação dos diplomas escolares é concomitante com a sua desvalorização, os jovens mais diplomados encontram-se mais protegidos dos riscos de desclassificação social, do que os seus congéneres menos qualificados, e os dados aqui apresentados permitem salientar que, dada a comprovada precariedade laboral, muitos jovens açorianos encontram-se na “fronteira entre inserção e exclusão social” (Guerreiro & Abrantes, 2007, p. 29).

Tendo em conta a análise tipológica delineada foi possível configurar quatro trajetórias profissionais desenhadas em função de perfis de escolarização. Evidenciam-se as situações de instabilidade, precariedade e de exclusão que afetam a larga maioria destes jovens (69,5%). Apenas um pequeno grupo, mais escolarizado, protagoniza trajetórias de relativa estabilidade, ou antes de “estabilidade na precariedade”, dado que ainda que apresentem situações profissionais mais vantajosas, comparativamente com os seus pares mais desqualificados, percebemos que também estes jovens sentem o efeito de estratégias de flexibilização, por via da instabilidade contratual.

Referências bibliográficas

- Ashton, D. N., Maguire, M. J. & Spilsbury, M. (1990), *Re-Structuring the Labour Market: the Implications for Youth*, London, Macmillan.
- Bauman, Z. (2007), *Tempos Líquidos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- Beck, U. (2000), “A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva”, in Ulrich Beck; Anthony Giddens; Scott Lash, *Modernização Reflexiva*, Oeiras, Celta Editora.

- Becker, G. S. (1993), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3ª Edição), Chicago, The University of Chicago Press.
- Boudon, R. (1979), *L'inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielle* (3ª edição), Paris, Éditions Pluriel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions Minuit.
- Castel, R. (1998), *Les Métamorphoses de la Question Sociale — Une Chronique du Salarial*, Paris, Éditions Fayard.
- Diogo, A. M. (2010), “Estratégias de famílias e escolas”, *Sociologia*, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX, pp. 425-442.
- Diogo, F. (2007), *Pobreza, Trabalho, Identidade*, Oeiras, Celta.
- Dubernet, A.-C. (1998), “La sélection des qualités dans L'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale”, *Formation Emploi*, 54, pp. 3-14.
- Dubet F., Duru-Bellat, M., & Veretout, A. (2010), *Les Sociétés et Leur École: Emprise du Diplôme et Cohésion Sociale*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996), *A L'école. Sociologie de L'expérience Scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1996), “L'exclusion scolaire: quelles solutions?”, in S. Paugam (Dir.), *L'exclusion, L'état des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 497-505.
- Eckert, H. & Mora, V. (2008), “Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes”, *Travail et Emploi*, 113, pp. 31-46.
- Furlong, A., Cartmel, F. & Biggart, A. (2006) “Choice biographies” and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions’, *Papers*, Revista de Sociologia, no. 79 pp.225-239.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A. Sweeting, H., & West, P. (2003), *Youth transitions: patterns of vulnerability and processes of social inclusion*, Edinburgh, Scottish Executive Social Research.
- Galland, O. (1984), “Précarité et entrées dans la vie”, *Revue Française de Sociologie*, XXIV, pp. 46-66.
- Galland, O. (1996), “L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques”, *Sociologies et Sociétés*, XXVIII (1), pp. 37-46.
- Gorz, A. (1997), *Misères du présent, richesse du possible*. Paris, Galilée.
- Grácio, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, EDUCA.
- Guerreiro, M. das D., Cantante, F., & Barroso, M. (2009), *Trajectórias Escolares e Profissionais de Jovens com Baixas Qualificações*, Relatório Final, Lisboa, CIES-ISCTE.
- Guerreiro, M.D. & Abrantes, P. (2007), *Transições Incertas: os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, CITE.
- Guimarães, N.A. (2006), “Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais”, A. A. Camarano (Org.) *Transição para Vida Adulta ou a Vida Adulta em Transição*, Rio de Janeiro, IPEA.
- Hardgrove, A., McDowell, L. & Rootham, E. (2015), “Precarious lives,

- precarious labour: family support and young men's transitions to work in the UK", *Journal of Youth Studies*, 3, pp. 1-20.
- Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (2001), *Les Jeunes et le Travail, 1950-2000*, Paris, PUF.
- OECD (2015), *In it together: Why less inequality benefits all*, Paris, OECD Publishing.
- Oliveira, L. & Carvalho, H. (2010), *Regulação e Mercado de Trabalho. Portugal e a Europa*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Pais, J. M. (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional — Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1998), "Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?", in M. V. Cabral & J. M. Pais (Org.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Lisboa, Celta Editora, pp. 189-214.
- Pais, J. M. (1999), "Comportamentos dos adolescentes de hoje", in M. Pinto, J. C. Tedesco, J. M. Pais & A. P. Relvas, *As Pessoas Que Moram nos Alunos — Ser Jovem, Hoje, na Escola Portuguesa*, Lisboa, Edições ASA, pp. 49-73.
- Pais, J.M., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005), "Jovens europeus: retrato da diversidade", *Tempo Social*, 17 (2), pp. 109-140.
- Palos, A. C. (2008), "A escolarização nos Açores: entre a massificação escolar e os limites da edificação da escola de massas", *Arquipélago: Ciências da Educação*, nº 9, pp. 61-87.
- Palos, A. C. (2014), "'Mais educação mas menos trabalho': os jovens e a fragilização das relações laborais", in Melo, B. P., Diogo, A. M., Ferreira, M., Lopes, J. T. & Gomes, E. E., (Orgs), *Entre crise e Euforia: Práticas e Políticas Educativas no Brasil e em Portugal*, Porto, Universidade do Porto, pp.497-518).
- Pappámikail, L. (2004), "Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, pp. 91-116.
- Pinto, J. M. (1994), *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Ramos, M.; Parente, C. & Santos, M. (2014), "Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional", in *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, 40 (2), pp. 383-400.
- Rodrigues, M. J. (1987), "Sob o signo da crise: o contributo da teoria da regulação para as problemáticas do desenvolvimento", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 127-148.
- Rose, J. (1984), *En Quête D'emploi. Formation, Chômage, Emploi*, Paris, Economica.
- Rose, J. (1996), "L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'Emploi", *Sociologie du Travail*, 1, pp. 63-79.
- Torres, S. & Lima, F. (2014), "6. Tema em análise: Dinâmica e caracterização dos jovens não empregados que não estão em educação ou formação (NEEF) em Portugal", in *INE, Estatísticas do Emprego — 3º trimestre de 2014*, Lisboa, INE, pp. 35-47.
- Wuhl, S. (1996), "Politiques de l'emploi et politiques d'insertion: quelques perspectives", in S. Paugam (Dir.), *L'Exclusion, L'État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 507-518.

Capítulo 45

Acesso à formação profissional e espaço de oportunidade

Um estudo na Região Autónoma dos Açores

Rolando Lalanda-Gonçalves

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (rolando.ll.goncalves@uac.pt)

Suzana Nunes Caldeira

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (suzana.n.caldeira@uac.pt)

Oswaldo Silva

Universidade dos Açores – CICS.NOVA (osvaldo.dl.silva@uac.pt)

Introdução

Nesta comunicação propomo-nos pôr em evidência os perfis relativos à formação profissional dos jovens açorianos tendo em conta as principais variáveis e indicadores das suas trajetórias escolares e laborais.

Com efeito o sistema de formação profissional, estruturado através de uma rede de escolas de formação profissional de base concelhia, proporciona um conjunto de oportunidades e também de constrições que são percecionadas pelos jovens no contexto das suas trajetórias escolares e laborais.

As modalidades de formação desenvolvidas nos Açores são definidas em diploma pela Secretaria Regional da Educação e Formação e são compostas por *cursos profissionais* orientados primariamente para a inserção no mercado de trabalho tendo uma duração de três anos letivos e conferindo um diploma de nível três e um diploma escolar de nível secundário; *Cursos de aprendizagem* que são cursos de formação profissional em alternância que permitem a obtenção de uma qualificação de nível dois e uma habilitação escolar equivalente ao terceiro ciclo. *Cursos de educação e formação* regem-se na Região Autónoma dos Açores por diploma próprio assumindo a designação PROFIJ — Programa Formativo de Inserção de Jovens que alterna a formação socio-cultural, formação científica e tecnológica num estabelecimento de ensino/formação e formação em desempenho em contexto real de trabalho. Neste âmbito dos *cursos de educação e formação* também foi criado o programa REACTIVAR (Portaria nº82/2003 de 16 de Outubro). Este Portaria adapta à Região os cursos de educação e formação de adultos

(EFA). Este programa oferece um conjunto de itinerários formativos para pessoas de idade igual ou superior a 16 anos que sejam titulares de diploma de escolaridade obrigatória. *Cursos de qualificação* orientados para a formação e qualificação de jovens adultos com mais de 16 anos possuindo a escolaridade obrigatória. Os *CET (cursos de especialização tecnológica)* criados pelo Decreto Lei nº88/2006 de 23 de Maio), tal como em termos nacionais, são cursos de nível pós-secundário não superior conferindo um diploma de nível IV. Assim, no contexto regional coexistem iniciativas nacionais e regionais configurando um sistema de formação com algumas especificidades (cf. Pacheco, Tiago, 2014: 37-42).

Neste contexto a estratégias de acesso à formação profissional são condicionadas pela perceção por parte dos jovens de um *espaço de oportunidade* (Lalanda-Gonçalves, 2000). Constituindo um sistema com características de algum paralelismo em relação ao percurso escolar tradicional, poderíamos questionar se o acesso a cursos de formação profissional é compreendido numa lógica de ultrapassagem de constricções percecionadas no percurso escolar e de inserção do formando no mercado de trabalho em contextos de proximidade geográfica e social. (Pacheco, T., 2014)

A relação entre as trajetórias escolares (saída precoce ou não do sistema de ensino regular) e as modalidades de inserção precoces ou tardias de entrada no mercado de trabalho parecem determinantes na construção deste *espaço de oportunidade* entendido aqui como a perceção positiva na realização de ações e ou cursos de formação profissional tendo em vista a inserção no mercado de trabalho (cf. Lalanda-Gonçalves, R. 2000).

Esta problemática torna-se central na nossa abordagem, na medida em que os dados que iremos analisar resultam essencialmente da perceção dos jovens açorianos acerca das modalidades de acesso e inserção em contextos de formação profissional e que esta dinâmica revela elementos de reprodutibilidade do sistema social bem como introduz alguns elementos de transformação estrutural.

Esta é uma primeira abordagem insere-se nalgumas linhas de força evidenciadas em diversos trabalhos realizados no quadro do CES (Centro de Estudos Sociais) da Universidade dos Açores que abordaram a transição escola/trabalho (Diogo, F., 2007; Palos, A.C., 2004)) e atitudes vocacionais dos jovens açorianos (Caldeira, S., 1994) ou ainda na problemática da relação família/escola (Diogo, A. 2008) bem como em

projetos realizados e em curso no Observatório da Juventude dos Açores (OJA).

Assim, o principal objetivo desta comunicação é o de caracterizar as lógicas sociais inerentes à frequência ou não de cursos de formação profissional na Região Autónoma dos Açores e o seu significado no contexto do sistema de educação/formação na Região Autónoma dos Açores. Para tal, a partir de um inquérito por questionário, realizado em 2010 a uma amostra representativa dos jovens açorianos de 15 a 34 anos composta por 1485 indivíduos procedeu-se a uma análise em correspondências múltiplas ACM tendo em vista estudar as associações entre as categorias das diversas variáveis qualitativas nominais e das variáveis que foram recodificadas em qualitativas nominais diretamente ligadas à compreensão tanto das trajetórias escolares e laborais na sua relação com a frequência ou desejo de frequentar cursos de formação profissional.

Assim numa primeira parte iremos caracterizar a problemática da frequência e acesso à formação profissional e num segunda parte iremos apresentar os resultados da análise ACM que permitiram identificar os principais perfis relativos a formação profissional dos jovens açorianos.

Os jovens açorianos e a formação profissional

A problemática da relação dos jovens açorianos com a formação profissional estrutura-se, como já afirmámos anteriormente, num contexto onde as trajetórias escolares e laborais são determinantes na formação da perceção dos jovens acerca da relevância ou não da frequência ou não de ações ou cursos de formação profissional.

A frequência de ações e de cursos de formação profissional : sexo e os grupos etários

Em termos globais a adesão dos jovens açorianos à formação profissional aponta para que cerca de 30% dos jovens açorianos já frequentaram um curso ou uma ação de formação profissional (cf. figura 45.1).

Não encontramos uma diferencialidade na intensidade de frequência em relação ao sexo dos entrevistados o mesmo acontecendo quando consideramos os grupos etários onde existe uma maior incidência da frequência da formação profissional (16-19 e 20-24) (cf. figura 45.2).

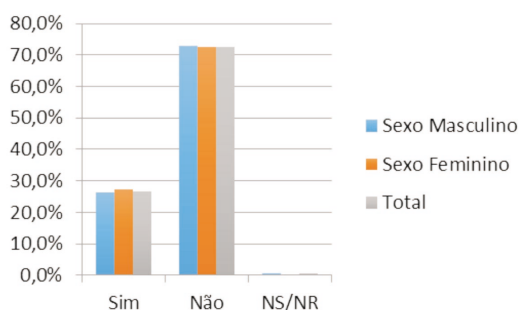


Figura 45.1 Frequência (ou não) de Formação Profissional

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=1485).

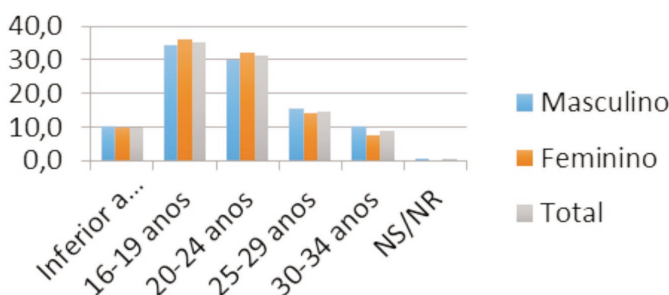


Figura 45.2 Idade de frequência da formação profissional

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=1485).

Este facto pode sugerir uma relação entre a frequência de ações e cursos de formação profissional e a escolaridade tanto como forma de acesso (requisito de determinados diplomas para aceder a um curso ou uma ação de formação) como na relação existente entre a formação profissional e a obtenção de um determinado grau académico.

Na deixa de ser significativo que a formação profissional surja associada a transições (cf. Guerreiro, M., & Abrantes, P., 2004) e muito embora não tenhamos, nesta comunicação, analisado as modalidades de inserção no mercado de trabalho será interessante considerar, numa abordagem futura, as modalidades de transição que estão

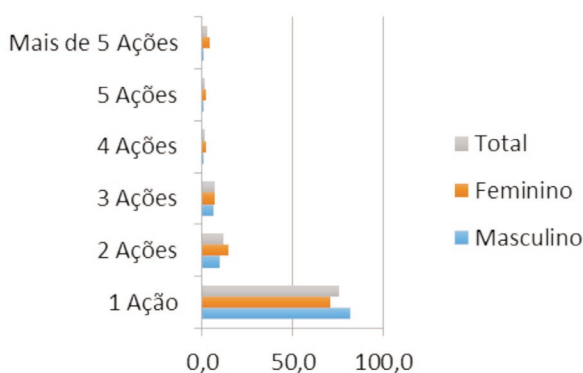


Figura 45.3 Distribuição, por sexo, do número de ações frequentadas pelos inquiridos

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

associadas aos percursos de formação e de qualificação profissional (Alves, N. 2009).

No que diz respeito à frequência de ações e cursos de formação, em termos globais, verifica-se que entre os jovens que dizem já ter usufruído de experiência no domínio dos saberes profissionais, a maioria afirma ter realizado apenas uma ação (cf figura 45.3).

O número relativamente mais elevado de uma única ação de formação poderá corresponder preponderantemente a uma formação profissional inicial, surgindo como uma transição que visa a integração num emprego.

As restantes experiências formativas poderão ser encaradas como formação contínua, no posto de trabalho, ou de aperfeiçoamento, podendo configurar transições que procuram o estabelecimento e a manutenção num emprego. Contudo, também se admitem outras interpretações, tais como: (1) a de se tratar da procura de uma formação politécnica, porque o referencial atual assenta numa família de profissões e não mais numa única profissão (Correia, 1996); (2) ou ainda, a de se tratar de uma aposta na diversificação de competências, designadamente pessoais, interpessoais e instrumentais, para além das competências técnicas.

Neste processo de procura de formação profissional verifica-se que esta opção encontra-se cada vez mais no campo de decisão dos jovens açorianos e tem vindo a ganhar importância ao longo dos anos (cf. figura 45.4).

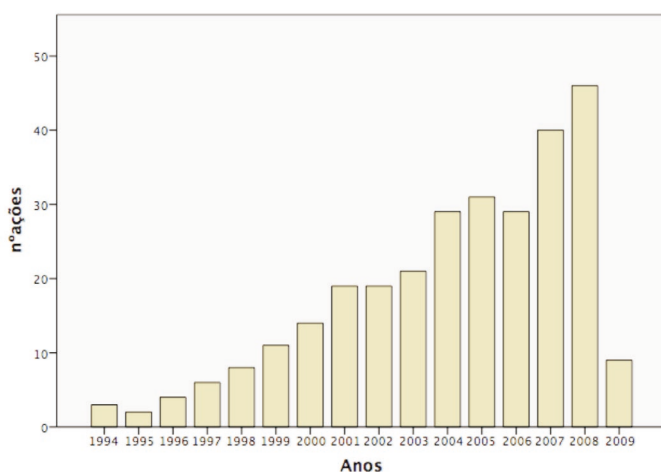


Figura 45.4 Adesão à formação profissional, por ano civil. %

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

Com efeito, verifica-se uma crescente dinamismo da formação profissional principalmente a partir dos anos 2002/2003. Os dados apresentados na figura 45.4 dizem respeito ao ano de conclusão de uma primeira ação de formação pelos respondentes do inquérito aos jovens açorianos.

Modalidades de acesso e a opção pela formação profissional

O campo de decisão pela formação profissional é determinado pelo contexto social económico e geográfico no qual se inserem os jovens açorianos mas também devemos considerar a perceção destes atores acerca das modalidades de acesso às informações relevantes para o efeito. A informação referente às fontes de informação que permitiram aos jovens terem conhecimento da oferta formativa de natureza profissionalizante encontra-se esquematizada na figura 45.5. O local de trabalho, as escolas do ensino regular e os conhecimentos pessoais afiguram-se fontes informativas de relevo.

O local de trabalho, as escolas do ensino regular e os conhecimentos pessoais afiguram-se fontes informativas de relevo. A importância das redes sociais na mediação com as instituições formativa é

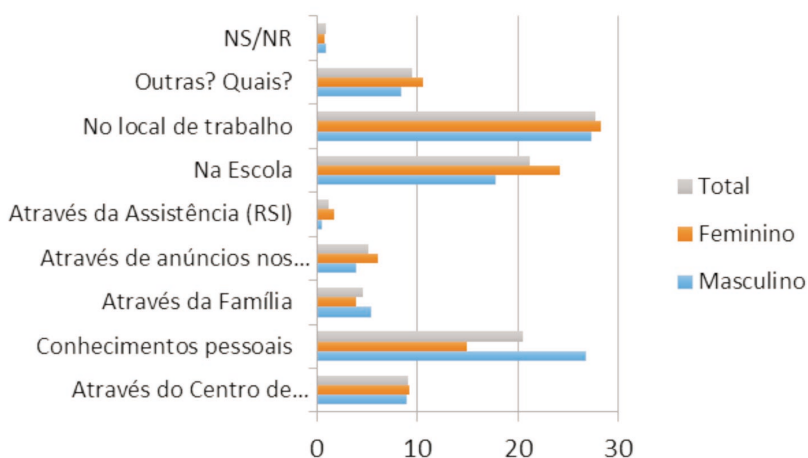


Figura 45.5 Fontes de divulgação da formação profissional

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

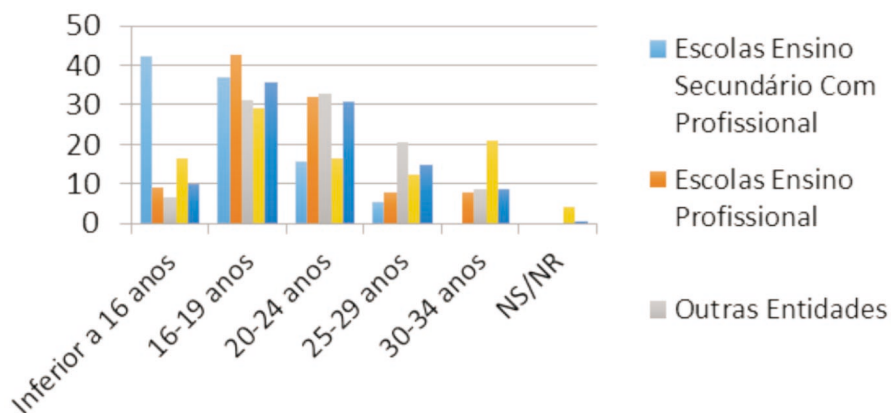


Figura 45.6 Entidades formadoras %

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

relevante para a compreensão do quadro de decisão dos jovens açorianos, principalmente no caso do sexo masculino.

É ainda de referir a necessidade dos Centros de Emprego e do Instituto de Segurança terem um papel mais ativo na divulgação de cursos de formação profissional.

No que concerne às entidades formadoras, apresentadas na figura 45.6, releva-se a importância da formação no contexto escolar aparecer sobretudo nos jovens de baixa idade sendo que as escolas de ensino profissional são escolhidas sobretudo pelos jovens entre 16 e 24 anos.

A partir dos 25 anos predominam “outras entidades” (Empresas, Câmaras Municipais, Associações etc.) o que se insere no quadro de ações de formação orientadas tanto para a aquisição de competências no contexto laboral como de competências para uma melhor integração social.

No respeitante às formações mais procuradas, como se ilustra na figura 45.7, há uma grande diferencialidade nas preferências expressas pelos jovens.

Esta heterogeneidade poderá ser explicada tanto pelo tipo de oferta disponível em cada uma das ilhas, como pelo mercado de primeiro emprego, como pela maior participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente em profissões tidas como predominantemente “femininas”, como ainda por exigências para estabelecimento e manutenção de um emprego já conseguido, entre outros aspectos.

Esta diferencialidade pode indiciar que estratificação social existente na Região Autónoma determina um conjunto de opções de formação profissional. Com efeito, poderá existir uma tensão entre a formação oferecida nos diferentes contextos (sistema escolar, empresas, associações etc.) e as trajetórias (feitas de opções em contextos sociais determinados) escolares e laborais dos jovens açorianos.

Por exemplo, a orientação da oferta/procura de formação profissional, na área dos serviços, pode não ser congruente com a estrutura socioeconómica de determinados espaços quando oferecida em contextos onde as atividades agrícolas e a agropecuária são ainda dominantes (cf Pacheco, T:2014), podendo defraudar expectativas nas trajetórias individuais.

No que diz respeito à informação sobre a duração da formação frequentada (cf. figura 45.8), em regra, os jovens dos Açores dizem frequentar formações em torno das 25 horas, embora a maior concentração das escolhas recaia sobre a condição superior a 25 horas (mas inferior a um ano).

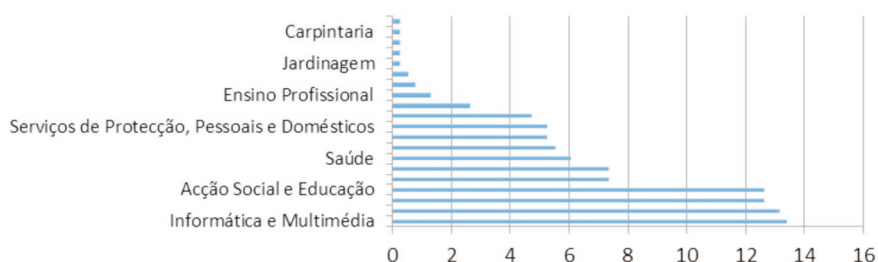


Figura 45.7 Áreas de formação realizadas%

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

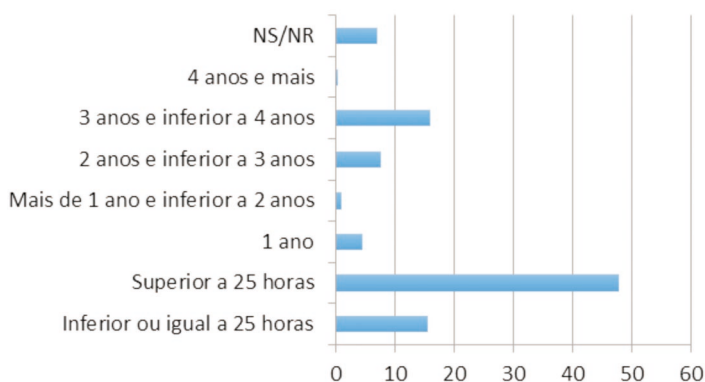


Figura 45.8 Tempo, em horas ou anos, da formação frequentada %

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

Esta opção permite equacionar a ideia de que existe uma elevada proporção de jovens que encontra no ensino profissional uma via para a sua integração no mundo do trabalho ou de aprofundamento ou aperfeiçoamento de conhecimentos.

A opinião dos jovens em relação à formação frequentada é apresentada na figura 45.9.

Na opinião dos jovens, a ação/curso frequentado possibilitou a aprendizagem de coisas interessantes, contribuiu para o desenvolvimento de um maior profissionalismo e permitiu aprender uma profissão.

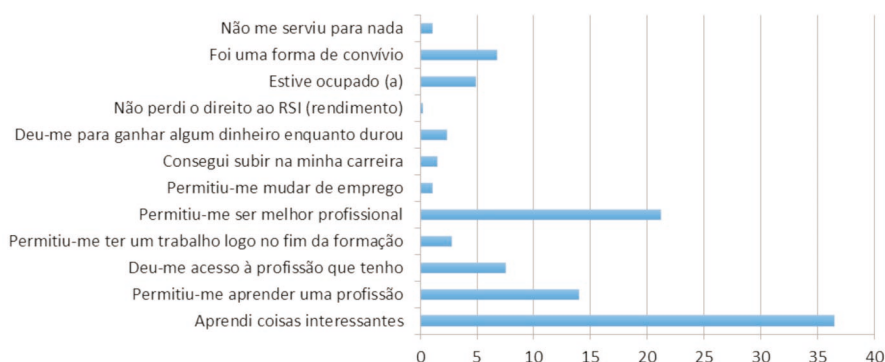


Figura 45.9 Opinião sobre a formação frequentada %.

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=398).

A frequência de ações de formação profissional e a trajetória escolar

A frequência de ações ou cursos e formação profissional está profundamente ligada às trajetórias escolares dos jovens açorianos. No contexto da amostra (n=1485) a relação entre o número de reprovações e a frequência de cursos de formação profissional significativa (Qui quadrado = 10.773 e $P=0,030$). A leitura da figura 45.10 dá a conhecer que o número de repetências não alterará a frequência de cursos e ações de formação profissional (cf. figura 45.10).

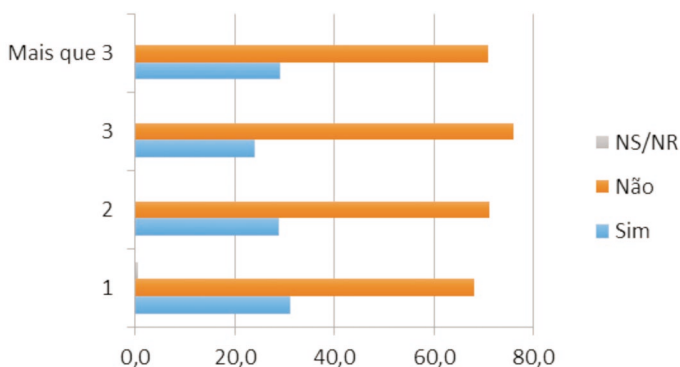


Figura 45.10 Número de reprovações no ensino regular e frequência de cursos de formação profissional %

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=1485).

A frequência de ações de formação profissional e a trajetória laboral

As trajetórias laborais dos jovens açorianos (masculinos e femininos) são marcadas pela diferencialidade (cf figura 45.11).

Com efeito quando questionamos os jovens açorianos acerca do seu primeiro contacto com atividades laborais (mesmo não remuneradas) verificamos que os do sexo masculino tendem a relacionar-se mais cedo com as atividades laborais do que os do sexo feminino (cf. figura 45.11). Este diferencial deve ser porém minimizado se se considerar que as atividades domésticas, muitas vezes não são percecionadas como trabalho.

Se nos focarmos nos jovens empregados que afirmam terem frequentado um curso/ ação de formação profissional verifica-se que estes encontram-se tendencialmente nos grupos profissionais mais qualificados (cf. figura 45.12).

Existe uma associação significativa entre estas duas variáveis (frequência de formação profissional e categoria socioprofissional) com Qui 2 = 19.105 e $p=0.014$.

Este facto poderá estar ligado à relação diferencial entre a frequência de ações e de cursos de formação profissional e as habilitações literárias (trajetória escolar). Com efeito perante trajetórias escolares mais longas e uma entrada mais tardia no mercado de trabalho a probabilidade de realizar ações e cursos de formação profissional é maior.

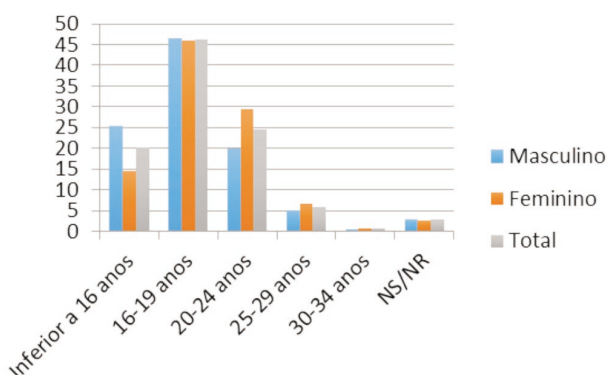


Figura 45.11 Idade de início da atividade laboral %

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=1485).

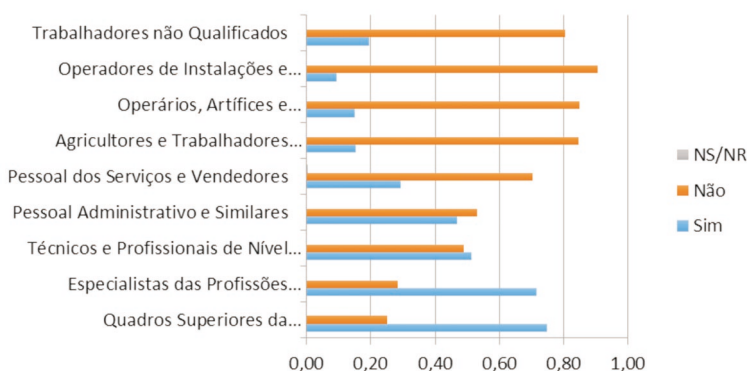


Figura 45.12 Frequência (ou não) de Formação Profissional por grupo profissional %

Fonte: Inquérito aos jovens açorianos, Ponta Delgada, DRJ, 2010 (N=708).

Neste quadro, podemos afirmar que estamos perante diferentes perfis de relação com a formação profissional.

Perfis de relação com formação profissional por parte dos jovens açorianos

Com efeito dos 398 jovens inquiridos que frequentam/frequentaram a formação, 59 deles nunca trabalharam e 338 destes trabalham ou já trabalharam. A nível de profissões exercidas pelos jovens que trabalham ou já trabalharam cerca de 36% destes são trabalhadores não qualificados.

Dos jovens que trabalham ou já trabalharam com habilitações literárias equivalentes ao 2º ciclo ou inferior cerca de 75% destes reprovaram na escola enquanto que dos que têm como habilitação o ensino superior só cerca de 47,5% é que reprovaram na escola.

Com o intuito de estudar as associações entre as categorias das diversas variáveis qualitativas nominais e das variáveis que foram recodificadas em qualitativas nominais foi utilizada a Análise em Correspondências Múltiplas (ACM). De forma resumir a informação presente nas variáveis originais, usou-se uma ACM com o método de normalização da simetria. Utilizou-se como critério de retenção das dimensões a regra do valor próprio superior a 1. A visualização das representações gráficas permite identificar as associações que se estabelecem

entre as categorias das variáveis em análise, com o objetivo de averiguar a existência (ou não) de grupos relativamente homogêneos.

A ACM foi utilizada com o objetivo de identificar perfis relativos à formação profissional dos jovens açorianos, tendo por base as coordenadas dos indivíduos nas duas primeiras dimensões.

Através da figura 45.13 podemos analisar as associações entre as variáveis e a respetiva importância para a definição das duas primeiras dimensões.

As variáveis faixa etária e atividade laboral são as que discriminam mais na dimensão 1 (ver quadro 45.1).

Associados a estas variáveis estão, ainda com uma contribuição relativamente relevante para a dimensão 1, as variáveis "O que fazer após os estudos" (12 %), "profissão" (5,7%) e a " Situação perante emprego" (4,3%).

A escolaridade do jovem é uma variável fundamental para a definição da dimensão 2, com uma contribuição de 23,6 %, ao qual se associa a "idade que abandonou a escola" (18,2%), "a idade de início da atividade profissional" (10,7%) , "os cursos de formação profissional" (10,1%) e as "habilitações literárias que facilita a entrada no emprego" (9,6%).

Enquanto a primeira dimensão é estruturada fundamentalmente pela variável atividade laboral interligada com a variável sociodemográfica (faixa etária) na segunda dimensão encontramos variáveis referentes ao percurso escolar e da formação profissional e as repercussões na inserção na vida profissional.

As quantificações das categorias das variáveis utilizadas, como é apresentado no quadro 45.2, vão permitir projetar as categorias num gráfico bidimensional como o apresentado na figura 45.14. A representação das categorias tem como objetivo facilitar a análise e a visualização das associações entre as categorias das variáveis.

Com base no mapa perceptual, podemos destacar essencialmente três grupos de jovens. Um, circulado a vermelho, é referente aos jovens que têm as mais baixas habilitações escolares (1º ciclo ou menos e os do 2º ciclo), tendem a abandonar a escola muito cedo (com idades inferiores a 15 anos), já trabalharam e iniciaram uma atividade profissional com a idade inferior a 16 anos, estão geralmente desempregados, efetuam profissionalmente trabalhos não qualificados, tendem a frequentar cursos de formação profissional na área das pescas e da construção civil e percecionam o 9º ano como as habilitações literárias que

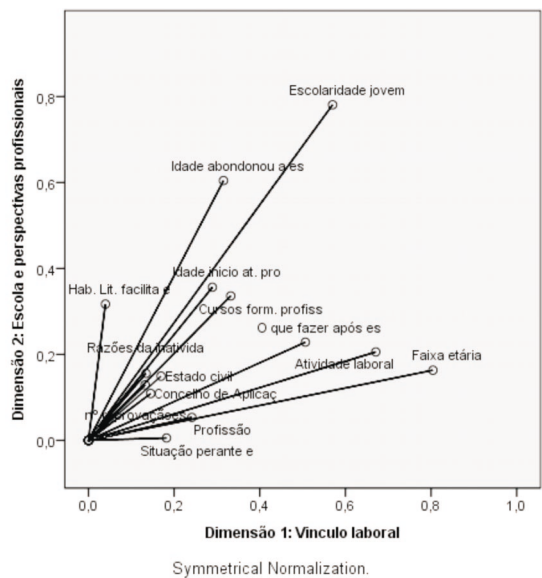


Figura 45.13 Medidas de discriminação (disposição das variáveis)

Quadro 45.1 Contribuições das variáveis em cada uma das dimensões

Variáveis	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
Atividade laboral	0.671	15,9%	0.206	6,2%
Razões da inatividade	0.134	3,2%	0.156	4,7%
Idade início at. profiss.	0.289	6,8%	0.356	10,7%
Profissão	0.241	5,7%	0.053	1,6%
Cursos form. profissional	0.332	7,9%	0.336	10,1%
Hab. lit. facilita emprego	0.040	0,9%	0.317	9,6%
O que fazer após estudos	0.506	12,0%	0.228	6,9%
nº reprovações	0.145	3,4%	0.109	3,3%
Faixa etária	0.804	19,0%	0.163	4,9%
Escolaridade jovem	0.570	13,5%	0.781	23,6%
Situação perante emprego	0.182	4,3%	0.006	0,2%
Idade abandonou a escola	0.315	7,5%	0.605	18,2%
Inércia	0.353		0.276	

Quadro 45.2 Quantificação das categorias das variáveis nas dimensões 1 e 2

	Variáveis	Quantificações negativas	Quantificações positivas
Dimensão 1	Atividade laboral	Nunca trabalharam	Trabalham ou já trabalharam
	Profissão		Administrativos
	Faixa etária	15 a 19 anos	30 a 34 anos
	O que fazer após estudos	Estágio	Outra
	Situação perante emprego		C. permanente, Out. sit. precária
Dimensão 2	Nº de reprovações	3 ou mais vezes	Sem reprovação
	Escolaridade jovem	1º ciclo ou menos 2º ciclo	ensino secundário Ensino superior
	Hab. Lit. facilita entrada no emprego	9º ano	Curso profissional e curso superior
	Cursos form. profissional	Pescas (P) Construção civil (CC)	Ação Social e Educativa (ASE) e Informática e Multimédia (IM)
	Idade de abandono escolar	Antes dos 15 anos	18 a 24 anos
	Idade início at. profissional	Menos de 16 anos	18 a 24 anos
	Razões da inatividade	desempregado	estuda

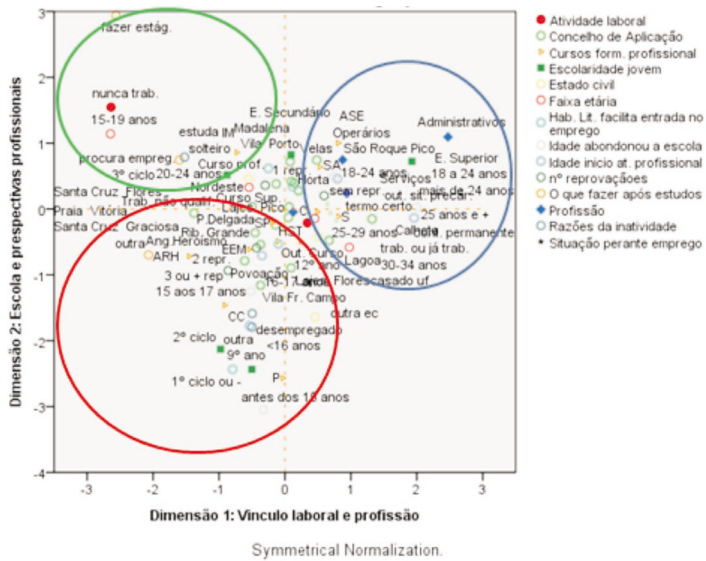


Figura 45.14 Mapa perceptual — Disposição dos jovens no espaço da formação profissional e escolar

facilitam a entrada no emprego. Trata-se assim de um *perfil de formação restrito*. O segundo grupo, identificado a azul, é composto pelos jovens com habilitações escolares mais elevadas (ensino secundário e superior), que em geral saíram da escola na faixa etária dos 18 a 24 anos, não reprovaram, iniciaram a atividade profissional entre os 18 e os 24 anos, trabalham ou já trabalharam, exercem uma profissão na área administrativa e de serviços, já frequentaram cursos de formação profissional tendencialmente ligados à Ação Social e Educativa (ASE) e Serviços, em que a situação perante o emprego é diversa (Contrato permanente, outras situações precárias e a termo certo) e expressaram que um curso profissional ou curso superior são as habilitações que facilitam a entrada no emprego. Este grupo pelas suas características corresponde a um *perfil aberto de formação*. O terceiro grupo, assinalado a verde, é referente aos jovens que nunca trabalharam, sem qualquer experiência profissional, situados na faixa etária dos 15 a 19 anos, solteiros, que estudam, que frequentam/frequentaram cursos de formação profissional em Informática e Multimédia (IM) e que após os estudos pretendem fazer estágio. Este grupo pelas suas características corresponde a um *perfil de formação contínuo*.

Conclusão

Os três perfis de relação dos jovens com a formação profissional mostram que os mesmos encontram-se intrinsecamente ligados aos processos de estratificação e de mobilidade social tendo por base a qualificação. A problemática da frequência da formação profissional aparece também como reflexo de uma lógica social de acesso ao mercado de trabalho posta em evidência em diversos estudos sobre a transição para a vida ativa por parte dos jovens portugueses. (Palos, A.C.,2004; Guerreiro, M. D. & Abrantes P.,2007; Pais & Ferreira, 2010).

Para estes três perfis parecem contribuir de uma forma significativa as variáveis: nível de escolaridade alcançado; idade de saída/abandono do sistema escolar e idade de início da atividade profissional. A conjugação destas variáveis terá influencia na definição de expectativas de formação e de realização profissional, bem como na perceção de “espaços de oportunidade”.

Referências bibliográficas

- Abreu, W. (2003), “Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar”, in R. Canário (Org), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 147-168.
- Alves, N. (2009), *Inserção Profissional e Formas Identitárias*, Lisboa, Educa.
- Bilhim, J. (2009), *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais E Políticas.
- Caldeira, S. N. (1994), *Valores e Escolhas Vocacionais dos Jovens Açorianos*, Ponta Delgada, Secretaria Regional Educação Cultura, ISBN: 972-96531-0-0.
- Correia, J. A. (1996), “Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, in A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira (Eds.) *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*, Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 3-30.
- Crozier, M. (1979), *On Ne Change Pas La Societe Par Decret*, Paris, Grasset.
- Becker, G. (1993), *Human Capital*, London, University Chicago Press.
- Diogo, A. (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa, Celta.
- Diogo, F. (2007), *Pobreza, Trabalho, Identidade*, Lisboa Celta.
- Ferry, G. (1983), *Le Traject de Formation*, Paris, Dunod.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2004), *Transições Incertas. Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Lalanda-Gonçalves, Rolando (2000) “Insularidade e emprego: Por uma sociologia do espaço de oportunidade” in *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra, Universidade de Coimbra, http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd4d46b6d3_1.PDF
- Marques, M. (1996), Educação/Formação e Emprego, in A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira (Eds.) *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*, Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 99-106.
- Ministério Do Ambiente, Ordenamento do Território e Desenvolvimento Regional (2005), *Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social*, Portugal 2000-2006 Relatório Intercalar, Lisboa, Comissão de Gestão do Qca III — Direcção Geral Do Desenvolvimento Regional.
- Pacheco, T. (2014), *A Opção dos Jovens pelo Ensino Profissional: Contextos e Decisões. Um Estudo de Caso*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Neves, J., Garrido, M., & Simões, E. (2008), *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais — Teoria E Prática*, Lisboa, Sílabo.
- Palos, Ana C. (2004), “Da escola ao mundo do trabalho: quando a incerteza e a precariedade configuram a inserção profissional dos jovens açorianos”, *Arquipélago — Ciências da Educação*, 5, pp. 89-110.

- Rocha, G. & Tomás, L. (2005), "Caracterização sócio-económica dos Açores", in G. Rocha, A. Santos & L. Tomás, *Entre Margens. Percursos Para Uma Vida Activa*, Ponta Delgada, Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional.
- Silva, C., & Fialho, J. (2006), "Redes de Formação Profissional. Uma dinâmica de participação e cidadania", *REDES- Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, Vol.11,#6, Diciembre 2006 <http://revista-redes.rediris.es>

Capítulo 46

Relaciones entre centros de FP y empresas

Un estudio desde la perspectiva de los sistemas de innovación

Beatriz Otero

Universidad del País Vasco, UPV/EHU (beatriz.otero@ehu.es)

Mikel Olazaran

Universidad del País Vasco, UPV/EHU

Cristina Lavía

Universidad del País Vasco, UPV/EHU

Eneka Albizu

Universidad del País Vasco, UPV/EHU

La Formación Profesional es un pilar, no suficientemente reconocido, del desarrollo económico y social. Los principales informes internacionales sobre desarrollo económico en los países industrializados ponen de manifiesto la importancia de la formación de la población y, en particular, de la Formación Profesional. Según un reciente estudio del centro europeo CEDEFOP (2010), la Formación Profesional puede convertirse en un motor de éxito y competitividad para las economías y sociedades europeas. El estudio confirma la centralidad de la Formación Profesional, entre otros, en el sostenimiento del desarrollo económico, en el estímulo de la capacidad de innovación empresarial y en la mejora de la productividad. A pesar de ello, la OCDE (2009) advierte de que ésta es una de las principales debilidades de la economía española.

El objetivo de este trabajo es abordar la relación entre los centros de FP y las empresas a partir del enfoque de los sistemas de innovación. La perspectiva del Sistema Nacional de Innovación (SNI) sostiene que las instituciones sociales condicionan o canalizan la acción económica, en general, y los procesos de innovación, en particular (Lundvall, 1992; Nelson, 1993; Edquist, 1997). Desde esta perspectiva, la innovación se concibe como un proceso de aprendizaje interactivo dentro de la empresa (entre áreas funcionales, niveles jerárquicos y personas en la organización) y entre ésta y otras organizaciones (clientes, proveedores, institutos de I+D, centros de formación, agencias públicas, etc.) dentro de un entorno institucional y cultural.

Dentro de la perspectiva del SNI, la aplicación a nivel regional (“Sistema Regional de Innovación”, SRI) ha ganado una gran aceptación

(Braczyk *et al.*, 1996; Cooke y Morgan, 1998; Storper, 1997; Maskell y Malmberg, 1999; Cooke, Gómez y Etxeberria, 1997; Maskell, 2001; OECD, 2001). La perspectiva del SRI enlaza con un creciente interés por la importancia del entorno regional de la innovación, especialmente, para las pequeñas y medianas empresas (pymes). Desde este punto de vista, las características institucionales de una región y sus infraestructuras de conocimiento se consideran importantes condiciones básicas que pueden servir de estímulo para promover las actividades innovadoras (Isaksen y Asheim, 2003).

La perspectiva del sistema de innovación ha señalado la importancia de las innovaciones incrementales ligadas a la actividad productiva habitual, a la adopción e implementación de tecnologías y a la interacción entre usuarios y productores de sistemas técnicos (Rosenberg, 1994; von Hippel, 1988). En esta línea, recientemente se ha señalado la existencia de dos “modos de innovación”: el basado más directamente en la ciencia y la tecnología (modo STI, Science, Technology and Innovation) y el basado en las actividades productivas habituales y el aprendizaje interactivo (modo DUI, Doing, Using and Interacting) (Jensen *et alii*, 2007; Lundvall y Lorenz, 2007). El modo de innovación STI, típico de sectores de alta tecnología, se caracteriza por la importancia del conocimiento codificado, del personal científico interno y de las relaciones con instituciones científico-tecnológicas externas. Por el contrario, en el modelo DUI, más relacionado con la innovación incremental, prima la interacción entre personas y entre departamentos, el intercambio de conocimiento tácito y la relación estrecha con usuarios o clientes. No obstante, cabe señalar que se trata de dos “tipos ideales” o modelos que pueden coexistir en el mismo sector e incluso en la misma empresa.

No obstante, aunque se reconoce que el sistema de innovación está “enraizado” en el sistema de producción y en el “sistema de desarrollo de los recursos humanos” (Lundvall, 2002; Lundvall y Christensen, 2003), los estudios recientes realizados desde la perspectiva del sistema de innovación se han centrado, en lo que al papel de las infraestructuras de conocimiento se refiere, en el estudio de centros tecnológicos y universidades, descuidando el papel que estructuras como los centros de Formación Profesional (FP) podrían tener, sobre todo en relación con las pymes.

El estudio del papel de los institutos técnicos de FP se retrotrae a los estudios sobre clusters y distritos industriales, siendo una referencia central a este respecto los trabajos de Stuart Rosenfeld sobre el papel sobre

algunas regiones de Estados Unidos (Rosenfeld 1998a, 1998b). Este autor sugirió que los institutos de educación y formación profesional técnica están en mejor posición que las universidades para dar servicio a las pymes, y que en algunos sectores industriales existe un problema de falta de técnicos, y no tanto de ingenieros (Rosenfeld, 1998a., pp. 6 y 35).

Rosenfeld (1998a, p. 9 y ss.) en su informe para la OCDE, destaca que los centros de FP realizan distintas funciones en relación con el sistema económico, algunas “tradicionales” como es la educación reglada (formación de capital humano), y otras “no tradicionales” como es la formación continua de trabajadores y los servicios técnicos a las empresas (pudiendo llegar al apoyo a las pymes en los procesos de innovación). El papel que los institutos técnicos de FP pueden jugar en el desarrollo regional ha sido reconocido en trabajos más recientes (Curtain, 2004; Moodie, 2006; Veluzzi, 2010), aunque como señala este último autor (ibíd., p 205), dicho papel no ha sido suficientemente estudiado.

Así mismo, diferentes estudios (Whittingham, Ferrier y Trood, 2004; Guthrie y Dawe, 2004) han puesto de manifiesto que la participación de los centros de FP en misiones diferentes de las tradicionales se ve obstaculizada a menudo por diversas barreras como la falta de autonomía o flexibilidad de los institutos, la falta de incentivos o de instrumentos públicos de fomento y la falta de relación con otros agentes de I+D tales como los centros tecnológicos.

La falta de conexión entre la formación profesional y la innovación se retrotrae, en última instancia, a factores culturales e institucionales. Como han indicado Bosch y Charest (2008, p. 430), mientras que en algunos países (el ejemplo típico sería Alemania) la posesión de una credencial educativa en FP es una señal de que el egresado en cuestión tiene capacidad para realizar autónomamente tareas complejas en un ámbito ocupacional amplio, en otros países dicho título es una señal de fracaso académico y de capacidad de realizar únicamente tareas específicas de baja cualificación.

Por otro lado, la literatura internacional en el ámbito de las empresas y la organización del trabajo ha estudiado el papel de los trabajadores cualificados en los procesos de innovación (Prais, 1995; Henderson, 1998; Harrison, 2001; Lapointe, 2001; Balconi, 2002; beguin, 2007). En este sentido se subraya que los trabajadores técnicos con cualificaciones intermedias intervienen en el diseño, funcionamiento y mantenimiento de los productos y procesos, y, por lo tanto, contribuyen (o pueden contribuir) a la innovación en las empresas (Toner, 2009; Tether et alii, 2005). A pesar de

ello, no se ha dedicado suficiente atención al papel de los institutos de FP y los trabajadores de dicho perfil en los procesos de innovación.

El objetivo de este trabajo es entonces conocer la importancia que los centros de FP pueden tener en los procesos de innovación de las empresas, dentro de las relaciones que se establecen entre éstas y los mencionados centros. Para ello se ha realizado una encuesta a pymes con domicilio social en las CCAA del País Vasco y Navarra. Se han seleccionado estas dos CCAA porque comparten características similares como son un grado importante de desarrollo de la FP, la relevancia del sector industrial y el hecho de que se hayan puesto en marcha políticas regionales de apoyo a la innovación.

Estas regiones además destacan por el peso de los titulados de FP dentro de la población ocupada en el sector industrial con un 44,2% y un 39,1% respectivamente. Por otro lado el papel que los trabajadores de este perfil juegan en los procesos de innovación de las empresas de estas regiones es evidente si atendemos al nivel formativo del personal de I+D de las empresas industriales en estas regiones. Así, aproximadamente un cuarto del personal de I+D de las empresas de estas regiones son técnicos con un perfil de FP (26,1% en el País Vasco y 22,3% en Navarra).

El estudio se ha realizado considerando como población a todas las empresas de entre 10 y 250 empleados/as (pymes) con actividad en sectores CNAE2009 05-39 (Pymes industriales). El tamaño de muestra global (N=549) garantiza la representatividad estadística del colectivo de empresas con un error muestral máximo del 5% para estimaciones a un NC95, 5% en el supuesto de diversidad más desfavorable ($p=q=0,5$). La muestra fue estratificada de modo proporcional por territorios (provincias) y tres niveles de tamaño, con selección final aleatoria dentro de cada estrato. La obtención de la información pretendida a partir de la muestra seleccionada se ha realizado a través de entrevistas telefónicas realizadas entre Diciembre de 2013 y Enero 2014.

El perfil de empresas entrevistadas corresponde a empresas pequeñas (un 46% de las empresas tiene menos de 25 empleados) y de una gran diversidad de sectores aunque con un importante peso de las actividades de metalurgia y fabricación de productos metálicos (34,2%) y fabricación de maquinaria y equipo (21,9%). Cabe destacar, que estas empresas cuentan con una notable presencia de trabajadores de FP en sus plantillas (en un 38% de las empresas la mitad o más de los empleados tienen ese perfil).

Por otro lado, la realización de estas actividades está realmente muy extendida entre estas empresas, desde la forma de innovación de

producto como la más específica (66,5% de las pymes) hasta la mejora de procesos (88% declara que lo hace), que aparece como la forma de innovar más extendida. También las innovaciones en comercialización y en organización así como las actividades de mejora de productos superan la tasa del 80% de incidencia en las empresas.

Los resultados obtenidos muestran en primer lugar que las relaciones entre centros de FP y pymes industriales están bastante extendidas (un 68,3% de las empresas entrevistadas manifiesta tener algún tipo de relación con alguno de estos centros. Las formas más frecuentes de relación son las más “tradicionales”, como la recepción de alumnado en prácticas (54,3%) y la contratación de personal a través de las bolsas de trabajo de los centros (40,4%). En cuanto a las misiones “menos tradicionales” de los centros, la asistencia de personal de las empresas a cursos de formación continua presenta una incidencia importante (36%), mientras que los servicios técnicos, entendidos en un sentido amplio (laboratorios, metrología, mejoras gestión, proyectos de innovación, etc.), han comenzado a adquirir una cierta dimensión (12,9%).

Se detecta cierta relación entre el tamaño de las pymes encuestadas y la incidencia de estas relaciones. Así, a mayor tamaño de las empresas existe una frecuencia significativamente mayor de relaciones con centros de FP. Por otro lado, también entre las empresas de metal-mecánica y/o de nivel tecnológico medio alto se aprecia un mayor grado de relación con estos agentes

Para el conjunto de las empresas, la evidencia recogida muestra que la existencia de alumnado en prácticas — la forma más común de relación entre empresas y centros de FP — está fuertemente relacionada con establecimiento de otros tipo de relaciones con estos agentes como son la contratación de trabajadores en las bolsas de trabajo de los centros, así como con la realización de cursos de formación continua para los trabajadores impartidos por los centros.

Así mismo, la mayoría de las empresas que tienen relaciones con centros de FP considera que las enseñanzas regladas que ofrecen los centros de FP se adecuan a sus necesidades (69%), elevándose el porcentaje al 80% para la posición favorable a que estos centros impartan más formación continua y jueguen un papel más activo en el apoyo a la innovación. Sin embargo, la valoración de los nuevos grados frente a la antigua FP es menos positiva. Aunque un 55% cree que la oferta educativa ha mejorado, un 29% de las empresas que tienen relaciones con centros de FP no se pronuncia a este respecto.

Finalmente, y para completar la valoración que las empresas hacen sobre la oferta formativa de FP del entorno, se ha preguntado por la capacitación inicial de los egresados. A este respecto, si bien una mayoría de las empresas (60%) afirma que los egresados de FP están bastante capacitados al entrar en la empresa, un 30% de las pymes indica que están poco capacitados, lo cual puede ser una señal de la existencia de un margen de mejora de la oferta educativa. Las empresas de menos de 50 empleados, así como las empresas del sector de metalmecánica, son las más críticas con la formación que traen los egresados de FP.

Por otro lado, los resultados también demuestran que la participación de los trabajadores con perfil de FP en la realización de actividades vinculadas a la innovación es relevante. Destaca la participación de estos trabajadores en actividades de mejora de procesos y productos (77% y 69% de las empresas respectivamente). La participación en actividades más estrechamente vinculadas a la innovación de producto es menor pero en más de la mitad de las empresas los trabajadores con perfil de FP participan en estas innovaciones.

En general, los niveles de participación de los trabajadores de FP en estos tipos de innovación son ligeramente mayores en las empresas de menos de 50 empleados y de sectores ligados a la metalmecánica.

Por otro lado, cuando consideramos la capacidad innovadora de la empresa respecto a los competidores directos encontramos que, en general, las empresas mejor posicionadas presentan mayores niveles de participación de los trabajadores de FP en todos los tipos de innovación, destacando especialmente la innovación en procesos.

Respectos a las posibles barreras a la participación de estos trabajadores de FP en actividades de innovación las que tienen un peso menor son: falta de una actitud adecuada por parte de estos trabajadores (mencionado sólo por un 11,8% de las empresas) o su falta de formación (señalado por un 23,8 de las empresas).

Por último, los resultados parecen indicar que las relaciones que se establecen entre centros de FP y empresas alrededor de la impartición de cursos de formación continua (tanto de oferta como a demanda de las empresas) pueden adquirir una importancia estratégica para una mayor inserción de los institutos de FP en el sistema de innovación. Así, se ha detectado que entre las empresas que realizan cursos de formación continua con los centros la participación de los trabajadores en las actividades de innovación es mayor.

Referencias bibliográficas

- Balcony, M. (2002), "Tacitness, codification of technological knowledge and the organisation of industry", *Research Policy*, 31, pp. 357-379.
- Béguin, P. (2007), "Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs: une approche développementale", *Le Travail Humaine*, 70 (4), pp. 369-390.
- Bosch, G. y Charest, J. (2008), "Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies", *Industrial Relations Journal*, 39 (5), pp. 428-447.
- Braczyk, H.; Cooke, P. y Heidenreich, R. (eds.) (1996), *Regional Innovation Systems. The Role of Governances in a Globalized World*, Londres, University College Londres Press.
- Cedefop (2010), *La Modernización de la Formación Profesional*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [Http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9013_es.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9013_es.pdf) (disponible en febrero de 2011).
- Cooke, P. y Morgan, K. (1998), *The Associational Economy: Firms, Regions and Innovation*, Oxford, Oxford University Press.
- Cooke, P.; Gomez, M. y Etxebarria, G. (1997), "Regional innovation systems: institutional and organizational dimensions", *Research Policy*, 26(4-5), pp. 475-491.
- Curtain, R. (2004), "Innovation and vocational education and training", in S. Dawe (Ed), *Vocational Education and Training and Innovation: Research Readings*, Adelaida, SA, Australia, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), pp.42-58.
- Edquist, C. (1997), *Systems of Innovation: Technologies, Institutions, and Organizations*, Londres, Pinter.
- Guthrie, H. y Dawe, S. (2004), Overview. S. Dawe, (Ed.), *Vocational Education and Training and Innovation: Research Readings*, Adelaida, SA, Australia, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), pp. 10-19.
- Harrison, D., Laplante, N. y St-Cyr, L. (2001), "Cooperation and resistance in work innovation networks", *Human Relations*, 54(2), pp. 215-255.
- Henderson, K. (1998), "The role of material objects in the design process: A comparison of two design cultures and how they contend with automation", *Science, Technology and Human Values*, 23(2), pp. 139-174.
- Isaksen, B.T. y Asheim, A. (2003), "SMEs and the regional dimension of innovation", in B.T. Asheim; A. Isaksen; C. Nauwelaers y F. Tödtling, F. (Eds.), *Regional Innovation Policy for Small-Medium Enterprises*, Cheltenham, Edward Elgar, pp. 21-46.
- Jensen, M.B.; Johnso, B.; Lorenz, E. y Lundvall, B.A. (2007), "Forms of knowledge and modes of innovation", *Research Policy*, 36(5), pp. 680-693.
- Lundvall, B. A. y Lorenz, E. (2007), *Modes of Innovation and Knowledge Taxonomies in the Learning economy*, Oslo, CAS workshop on Innovation in Firms.
- Lundvall, B.A. (2002), *Innovation, Growth and Social Cohesion: The Danish Model*, Cheltenham, Edward Elgar.

- Lundvall, B.A. (Ed.) (1992), *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Londres, Pinter.
- Lundvall, B.A. y Christensen, J.L. (2003), "Broadening the Analysis of Innovation Systems — Competition, Organisational Change and Employment Dynamics in the Danish System", in P. Conceicao; M.V. Heitor, y B.A. Lundvall, *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe. Towards a Learning Society*, Cheltenham: Edward Elgar, pp.144-179.
- Maskell, P. (2001), "Social capital, innovation and competitiveness", in S. Baron; J. Field y T. Schuller (Eds.), *Social Capital: Critical perspectives*, , Oxford: Oxford University Press.pp.111.123
- Maskell, P. y Malmberg, A. (1999), "Localised learning and industrial competitiveness" *Cambridge Journal of Economics*, 23(2), pp. 167-186.
- Moodie, G. (2006), "Vocational education institutions' role in national innovation", *Research in Post-compulsory Education*, 11(2), pp. 131-140.
- Nelson, R.R. (ed.) (1993), *National Innovation Systems. A Comparative Analysis*, Oxford, Oxford University Press.
- OECD (2001), *The Well-being of Nations, The Role of Human and Social Capital*, Paris, OECD.
- OECD (2009), *Education at a Glance*, París, OECD.
- Prais, S.J. (1995), *Productivity, Education and Training. An International Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rosenberg, N. (1994), *Exploring the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rosenfeld, S. (1998), *Technical Colleges, Technology Deployment and Regional development*, Modena, OECD.
- Rosenfeld, S. (1998b), *Community college/cluster connections: Specialization and competitiveness in the US and Europe*, Nueva York, Community College Research Centre, Columbia University.
- Storper, M. (1997), *The Regional Economy*, Nueva York, Guilford Press.
- Tether, B.; Mina, A.; Consoli, D. y Gagliardi, D. (2005), *A Literature Review on Skills and Innovation. How Does Successful Innovation Impact on the Demand of Skills and How Do Skills Drive Innovation?*, Manchester, ESRC Centre for Research on Innovation and Competition (CRIC), Universidad de Manchester.
- Toner, P. (2009), *Workforce Skills and Innovation. An Overview of Major Themes in the Literature*, París, OCDE.
- Velluzi, N.D. (2010), "Community colleges, clusters and competition: A case from Washington Wine Country", *Regional Studies*, 44(2), pp. 201-214.
- Von Hippel, E. (1988), *The Sources of Innovation*, Nueva York, Oxford University Press.
- Whittingham, K.; Ferrier, F. y Trood, C. (2004), "Vocational education and training and the commercialisation of Australian research", in S. Dawe, S. (ed.), *Vocational Education and Training and Innovation: Research Readings*, Adelaida, Australia, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), pp. 106-117.

Capítulo 47

Caminos a elegir

Una investigación longitudinal sobre itinerarios formativos desde la secundaria a la educación superior

Elena Giménez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

Vicent Horcas

vicent.horcas@uv.es

Alícia Villar

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València

Joan Carles Bernad

Departamento de Psicología Social, Universitat de València

Sandra Obiol

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València

Ignacio Martínez

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València

Resumen

El trabajo que presentamos es un resultado preliminar de una investigación cualitativa longitudinal enmarcada en la perspectiva sociológica biográfica, lo que nos permite indagar en la manera en que narran los jóvenes sus decisiones educativas sobre la configuración de las transiciones entre la educación secundaria y la educación superior. El material empírico obtenido hasta la fecha nos permite adentrarnos en los criterios de decisión de los estudiantes entrevistados a partir de la tipología weberiana para observar y contrastar algunos elementos significativos. Ello nos ha conducido a identificar tres claves características en su discurso, que se vinculan a la realidad sociocultural y económica que les rodea.

Palabras clave: itinerarios formativos, transiciones escuela-trabajo, juventud, perspectiva biográfica.

Abstract

The work that we are presenting is a preliminary finding of a longitudinal qualitative research situated within the sociological biographical perspective through which we examine the way in which young people tell their educative decisions at the time of their transition from secondary education to higher education. The empirical material that has been obtained for the moment it allows us to delve in the criteria about the educative decisions of the interviewed students

through the weberian typology to observe and to contrast some significative elements. It permits us to identify three characteristics key in the students' discourse that are linked with the sociocultural and economic reality that they are involved.

Keywords: training pathways, school-to-work transitions, youth, biographical perspectives.

Introducción

Las transiciones entre educación y trabajo ha sido ampliamente estudiadas desde diferentes perspectivas y disciplinas, centradas en la percepción de los valores y actitudes de la juventud, la construcción de itinerarios juveniles o la incidencia de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 1964; Jackson, 1975; Willis, 1977; Reid, 1981; Coulon, 1997; Hargreaves, 1999; Rumberger (1995); Fernández Enguita, Mena Martínez, Riviere Gómez, 2010). Sin embargo, los conceptos básicos han estado y están sometidos a cuestionamientos y reformulaciones actuales. Nos enfrentamos a graves dificultades económicas y sociales que intensifican el grado de incertidumbre asociado con las trayectorias juveniles, en lo referente a itinerarios formativos, así como el tránsito entre la formación y el mercado laboral (Bernad, Martínez y Molpeceres, 2012). Además, debemos analizar el papel de la escuela en la integración de la "segunda generación" de inmigrantes (Horcas y López, 2009).

En este marco hemos realizado una investigación¹ en dos centros de enseñanza secundaria de Valencia, que se sitúa en una perspectiva biográfica. La juventud es caracterizada por la transición profesional y familiar (Casal, Merino y García, 2011), así como las elaboraciones sobre la construcción de trayectorias vinculadas a los procesos de globalización (Beck, 2002). En nuestro trabajo hemos la teorización sobre la biograficidad, desarrollada en el contexto de la discusión sobre la formación a lo largo de la vida, que se presenta como un término medio entre el paradigma de la individualización y el de la socialización.

1 Este trabajo forma parte de una investigación en desarrollo financiada por la Generalitat Valenciana en su convocatoria de "Ayudas para la realización de proyectos de I+D para grupos de investigación emergentes" (anualidades de 2014 y de 2015). Investigadora principal: Alicia Villar Aguilés. Equipo de investigación: Joan Carles Bernad, Francesc J. Hernández, Elena Giménez, Vicent Horcas, Ignacio Martínez y Sandra Obiol.

Biograficidad, decisiones educativas e itinerarios formativos

Siguiendo el trabajo de Peter Alheit y Bettina Dausien (2007, también Alheit 1995), a todas las personas “nos une una peculiar disposición: el sentimiento básico, sorprendente y contrafáctico en toda regla de ser actores y planificadores de nuestra biografía y de poder producir, una y otra vez, una cierta continuidad de nuestro ‘ser nosotros mismos’”. A su parecer, esta “contradicción” entre un “sentimiento generalizado de identidad” frente a “la trivialidad de transformaciones continuamente forzadas”, la podemos solventar gracias a “la concepción de que las influencias externas no son percibidas nunca como tales, sino solamente bajo el aspecto de experiencias acumuladas”. Así, parece plausible entender este “sentimiento básico” no como un “esquema de acción intencional” sino como una especie de “sentido oculto tras las diferentes estructuras de los procesos de nuestros cursos de vida”. Dicho sentido oculto “amortigua la impresión amenazadora de la pérdida de consistencia y coherencia de nuestra experiencia”.

Este orden justificativo dota de sentido las experiencias vitales, así como de cierta configuración específica. Dicha configuración la podemos caracterizar como “construcción biográfica” (Alheit *et al.* 1992; Dausien 1996a); es decir, como una especie de “guión de proceso de nuestra vida concreta” (Fischer-Rosenthal 1995a) — una estructura, que no es en absoluto estratégica, pero que, no obstante, resulta generativa y de la que podemos disponer intuitivamente-. Entre el ‘mundo exterior’ y el ‘mundo interior’ se generan construcciones biográficas. Esas construcciones son, en primer lugar, referencias ocultas a las condiciones estructurales en las que nos encontramos. Además, nos proporcionan “socialidad gracias a la capacidad de configuración de que disponen los individuos. Esta capacidad demuestra la biograficidad de lo social” (cfr., de manera detallada, Alheit 1990b; 1993b). Esto significa que “sólo podemos ‘tener’ lo social de manera autorreferencial — gracias al hecho de que nos referimos a nosotros mismos y a nuestra historia de vida —”. Dicha “autoreferencialidad tiene que ser ‘porosa’ hacia el exterior”.

En su reciente trabajo sobre “decisiones educativas” Bettina Dausien (2014) avanza en la construcción de una teoría de la biograficidad para el estudio de “las transiciones en los ‘umbrales’ establecidos institucionalmente”. Alejándose de la perspectiva de la *rational choice* (cf. Boudon, 1974, entre otros), Dausien acentúa la importancia de que las decisiones sobre transiciones educativas no se producen en un sentido

de “sujeto soberano”. Y desde esta visión, tendrán un papel importante lo que denominaremos como “restricciones institucionales”. Estas restricciones pueden ser de tipo interno al ámbito educativo, como puede ser la nota de acceso a la universidad, como de tipo externo, como podría ser criterios de nacionalidad o de edad a la hora de acceder a los estudios universitarios.

Por otra parte, Dausien insiste en la necesidad de realizar una “observación empírica precisa de los procesos educativos en contextos de vida cotidiana y biográficos”, ya que los itinerarios formativos se desarrollan a partir de decisiones que eligen entre unas opciones u otras y en las que intervienen de manera fortuita elementos en la decisión o que pueden entenderse como un resultado de “coincidencias”, presentándose como libres de complejidad: “un análisis reconstructivo de los fenómenos empíricos que acompañan a las decisiones educativas, por ejemplo, mediante narraciones biográficas (pero también por medio de otros materiales, tales como protocolos y entrevistas etnográficas), hace patente de inmediato la complejidad del fenómeno”. En este sentido, entra a jugar la investigación biográfica: como posibilidad para llevar a cabo una explicación de la complejidad (cf. Kelle, 1997).

Por todo ello, las decisiones educativas son consideradas como “momentos de una biografía” y no pueden abarcarse como resultados aislados, sino que forman parte de una “estructura temporal y compleja”. Los sujetos aportan “sentido intersubjetivamente”, sin desvincularse de su contexto social, configurado como espacio social, en el sentido de Bourdieu. Así pues, *temporalidad, construcción reflexiva de sentido y socialidad* serían tres elementos fundamentales en esta perspectiva.

Debemos, por tanto, tener presente el carácter social de las decisiones educativas, puesto que “no son decisiones privadas arbitrarias, sino que deben ser legitimadas social y biográficamente”. Y además resultan decisiones “inacabadas”, incompletas, por lo que plantean para los analistas un desafío de seguimiento a lo largo del tiempo o en distintos momentos biográficos.

Objetivos y metodología

El propósito de esta investigación es doble: por una parte, aportar contenidos y avances al estudio sobre los itinerarios formativos de los estudiantes de secundaria y sobre las transiciones entre la educación secundaria y la educación superior desde un enfoque

sociológico-biográfico; por otra parte, elaborar recomendaciones y propuestas de actuación que puedan contribuir a adecuar los modelos de orientación educativa y profesional con la toma de decisiones sobre la elección de estudios, así como contribuir a minimizar los posibles desajustes en las transiciones educativas que puedan tener impacto en una siguiente etapa educativa, tal y como ya hemos estudiado en trabajos previos dedicados a ubicaciones académicas (Villar, 2012; Villar, Vieira, Hernández y Almeida, 2012; Villar y Hernández, 2014).

La estrategia metodológica desarrollada ha contemplado la realización de un estudio de corte longitudinal con estudiantes de segundo año de bachillerato para identificar los factores que intervienen en las decisiones educativas y conocer cómo se configuran los itinerarios formativos y las expectativas profesionales. En este sentido, se ha realizado un seguimiento de un grupo de estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas individuales durante tres etapas del año académico (comienzo del curso, después de la segunda evaluación y una vez finalizado el curso). Esta última tanda de entrevistas, la de final de curso, todavía no la hemos realizado por una cuestión de calendario, por lo que en este texto presentamos el análisis de las entrevistas que se han realizado hasta el momento: las del inicio de curso (noviembre de 2015) y las posteriores a la segunda evaluación (marzo de 2015). La selección de la muestra se ha basado en una clasificación sobre los y las estudiantes solicitada al profesorado tutor respecto a las decisiones educativas de los estudiantes sobre sus trayectorias formativas. Se seleccionaron a 20 estudiantes, por lo que se han realizado, hasta la fecha, 40 entrevistas. Los centros de educación secundaria son dos centros diferentes en cuanto a titularidad (uno público y uno privado concertado) y territorialidad (uno urbano, en el centro de la ciudad de Valencia, el otro en un pueblo de l'Horta Sud de 27.000 habitantes).

Resultados

En esta comunicación nos referiremos a uno de los resultados de la investigación inconclusa, que es una caracterización de los argumentos utilizados por los estudiantes para justificar sus elecciones. Estos argumentos configuran narraciones que dotan de sentido a sus acciones, en el sentido weberiano. La manera en que los estudiantes se explican a sí mismos (y relatan al entrevistador) sus decisiones, expectativas o prioridades, tiene un carácter performativo, que incide en la construcción social de su realidad. El análisis de esas explicaciones revela elementos

clave del contexto sociocultural. A esos elementos a los que apunta nuestra búsqueda del “sentido construido” en la interacción de justificación que es la entrevista.

Apoyándonos en los argumentos utilizados en las entrevistas, podemos diferenciar justificaciones que se apoyan, con matices, en tres grandes afirmaciones: (1) “Estudio lo que me gusta”; (2) “Estudio lo que puedo”; y (3) “Estudio lo que me conviene”. Los tres tipos de justificaciones aparecen reflejados con diferente contundencia en las entrevistas, y se construyen asociándose a matices y compromisos diversos.

Estudio “lo que me gusta”

En un primer modo de argumentación, algunos estudiantes dan sentido a sus elecciones académicas en función de “lo que les gusta”. Un argumento que aparece vinculado a diferentes derivaciones:

En primer lugar, encontramos una narración vinculada a la satisfacción “académica”, es decir, *se elige estudiar aquello con lo que uno disfruta estudiando*. Sea una carrera que se percibe globalmente como atractiva en sí, de una forma más genérica, sea una carrera que contiene más cantidad de materias cuyo contenido resulta satisfactorio (o menos con contenido insatisfactorio), lo que lleva a los estudiantes a interesarse por el conocimiento de las materias de los planes de estudio que, junto con la cuestión de las “notas de acceso”, constituyen dos de las demandas de información/orientación instrumentales más claras al profesorado

M: Todo lo de química y todo lo de biología me gusta mucho y, no sé, pienso que la carrera me va a satisfacer tanto a nivel personal como académico, de solucionar esas incógnitas, por llamarlo así que tengo yo, de por qué pasan esas cosas, el cuerpo humano.

(Marina, centro público, 2ª entrevista)

Por ello, uno de los factores que ha introducido cambios en las expectativas acerca de las decisiones a tomar, si nos fijamos en la comparación entre las primeras y segundas entrevistas, ha sido precisamente el conocimiento más específico del contenido de las carreras. La información aparece entonces como especialmente relevante en las argumentaciones acerca de la satisfacción con lo que se estudia como criterio de elección.

Además hay que señalar que esta cuestión aparece en ocasiones expresada con un matiz más afectivo o emocional (el valor de “lo que te

gusta”) que podría vincularse a una dimensión más identitaria; mientras que en ocasiones aparece expresada con un matiz más instrumental (lo que te gusta es “lo que se te da bien”) que mostraría una deriva más cercana al valor de la eficacia como elemento desde el que nos sentimos socialmente satisfechos.

E: ¿Y por qué concretamente esa? ¿Qué te atrae? ¿O como llegas a...?

J: Porque como en tecnología, o sea, la tecnología se me está dando bien y me gusta, y entonces... Y estamos dando ahora motores, y es un tema que me gusta, entonces, como que está relacionado.

(Jose, centro público, 1ª entrevista)

Cabría, incluso, señalar expresiones que muestran un carácter de síntesis entre los dos matices señalados, en la medida en que señalan que lo que lo que te satisface es estudiar “aquello para lo que vales”, mostrando cómo nuestra identidad social se asocia a “sacar de nosotros mismos” (dimensión vocacional) aquello que vamos a hacer de manera más eficaz (dimensión de la racionalidad instrumental). Un planteamiento que nos parece muy sugerente de cara a la comprensión de cómo se va construyendo la función de la “orientación” en el contexto del capitalismo flexible.

En segundo lugar, encontramos otra narración que se apoya en la importancia de la satisfacción personal, pero en este caso, vinculada a la percepción que tienen los estudiantes del ejercicio profesional: el criterio de elección sería en estos casos *estudiar “aquello que me permita trabajar en lo que me gusta”*. A pesar de que en ocasiones existan reticencias acerca del plan de estudios (es decir: aunque éste no aparezca como especialmente atractivo), esta narración enfatiza la importancia de acceso a un ejercicio profesional que, al menos tal y como se percibe en estos momentos, aparece como satisfactorio. Algo que se describe como muy importante debido a la “centralidad que el trabajo tiene en tu vida”, lo cual podría incluso justificar pasar unos años estudiando algo que se percibe como “requisito de acceso” a la profesión, aunque no resulte muy atractivo. Un tipo de interpretación que llama la atención por la distancia percibida entre lo que ofrece la institución educativa y lo que supone el desempeño profesional.

Un matiz importante en este tipo de narración que se apoya en el valor de hacer “lo que te gusta” es la insistencia que encontramos, especialmente en estudiantes del centro privado de nuestra muestra, en un tipo de argumento que podríamos definir como “si te gusta, te

esfuerzas y si te esfuerzas serás bueno”: la asociación del esfuerzo con la satisfacción y con la eficacia nos parece una propuesta legitimadora especialmente potente en la construcción de las subjetividades de los futuros profesionales. Su apoyo desde la acción orientadora del centro nos parece, en ese sentido, sugerente.

R: Sí, porque se supone que si me gusta será porque se me da bien, entonces, como por ejemplo le pongo más empeño [...] Sí, o sea que si me gusta se supone que le pongo más empeño, entonces eso.

(Raquel, centro privado, 2ª entrevista)

En tercer lugar, El conocimiento (sobre todo experiencial) de determinados ámbitos profesionales también se menciona como un elemento que influye en la decisión, aunque sea debido a que ese conocimiento se traduce en términos de “gusto” o satisfacción con determinado tipo de labor, articulándose con el discurso más vocacional que ya hemos mencionado. Por un lado ese conocimiento se vincula a la influencia de las redes personales y familiares que permiten aproximarse a determinadas profesiones, incluso desde la práctica. Cuando se trata de la profesión de alguno de los progenitores, se trata de un conocimiento que está en el ambiente, generándose, incluso, expectativas familiares que, incluso pueden llegar a experimentarse, por parte de los estudiantes, como una limitación de sus las opciones (más adelante hablaremos de esto). Pero más allá de esa cuestión referida al peso de las “raíces profesionales familiares”, encontramos narraciones que vinculan las decisiones al conocimiento que les llega a través de las redes de relación en determinados campos profesionales o académicos. Ese capital relacional es también un activo que establece diferencias porque permite, primero, conocer mejor el ámbito profesional hacia el que se encamina el estudiante, y, segundo, puede llegar a abrir puertas de cara a un futuro laboral. Se trataría, pues, en este caso de un conocimiento de tipo estratégico que, puede deberse a redes expertas, más vinculadas a un campo profesional, o bien a redes de amistad con estudiantes ya insertos en el itinerario académico en cuestión.

Otro tipo de aproximación al campo profesional o al ámbito de conocimiento por el que se experimenta algún tipo de afinidad se basa en experiencias previas personales, que se dan por ejemplo en el ámbito de la educación o de los deportes. Es el caso de las experiencias de asociacionismo en movimientos juveniles y de voluntariado social, que son muy relevantes para la persona, y se explicitan como claves de

definición personal importantes para decidirse por estudios vinculados a la educación o a la acción social.

E: ¿Te ha influido alguna persona en la tu decisión?

J: Muchas personas en general. O sea, el trabajo social generalmente mi madre, pero por ejemplo, o sea, magisterio ha sido más por la influencia que he tenido trabajando como monitor, que me ha gustado y por eso he querido hacer magisterio.

(Juan, centro público, 1ª entrevista. En catalán en la entrevista original)

Lo mismo cabría decir del interés por itinerarios formativos vinculados a la actividad física, en que es un factor relevante el haber practicado formalmente algún deporte, aun como elemento de ocio, y de haber pertenecido a alguna organización deportiva. En menor medida encontramos la influencia de experiencias de prácticas o de trabajos de verano que permiten un acercamiento a determinados ámbitos profesionales. Este tipo de narraciones aparecería más ligado a una definición vocacional o identitaria de la elección de un itinerario formativo-profesional.

Estudio “lo que puedo elegir”

Otro argumento que también se hace presente, y que está directamente ligado a los condicionantes sociales e institucionales que se trabajan en otro apartado de este informe, es el de que cada cual elige en función de las opciones que quedan a su alcance. Se trata de un argumento de análisis realista que complementa a los argumentos ya mencionados acerca de lo que les gusta hacer. Se trata de condicionantes que se leen como limitaciones, en ocasiones externas, planteadas por el sistema educativo (por ejemplo, la nota de corte), o las circunstancias sociales (posibilidad de asumir el coste de los estudios privados o de las estrategias de movilidad), e incluso las expectativas familiares, que pueden definir los límites de lo “elegible”; y en otras ocasiones, se refieren a limitaciones internas, vinculadas a las aptitudes personales (lo que “se les da bien”, lo que nos remite al apartado anterior).

La limitación que prácticamente todos consideran es la nota de corte. Se trata de una de las claves en torno a las cuales gira la mayoría de las estrategias para la toma de decisiones estratégica y que se presenta como un obstáculo para buena parte de los estudiantes.

Una preocupación que no aflora en ellos espontáneamente, sino que está en el discurso generado desde las instituciones educativas y sus

departamentos de orientación. En otro lugar abordamos la centralidad que este elemento tiene en la planificación tanto del desarrollo del aprendizaje en el bachillerato (a través de la centralidad de la preparación de la PAU), así como en la planificación del itinerario formativo de los estudiantes y la configuración de “planes alternativos” y “vías de acceso alternativas” (como la FP Superior). Aquí tan sólo mencionaremos dos derivaciones en las narraciones en torno a este condicionante.

Una primera hace referencia a cómo la PAU y la nota de acceso se configuran como un filtro de competencias. Por un lado encontramos una amplia comprensión de la necesidad de un filtro selectivo que permita que los más capacitados entre en cada itinerario. Pero por otro lado, también se cuestiona que las competencias que evalúa la PAU y que representa la nota de acceso respondan realmente a lo que necesita cada itinerario formativo, lo que implicaría que pueda quedar fuera gente con capacidades y aptitudes más adecuadas.

J: En general no me parece bien [...] en general como está planteado, a ver, la selectividad no es a lo mejor demasiado efectiva, pero buscar otros métodos [...] Es cierto que la selectividad tiene fallos, pero me parece bastante apropiada.
(Juan, centro público, 2a entrevista)

La segunda derivación se detiene, desde una perspectiva más amplia, en esta cuestión de la adecuación/inadecuación de la selección, destacando la percepción de que el criterio de selección que se configura con el actual sistema es justo o injusto. La clave en estas narraciones se refiere al carácter parcial de este proceso selectivo que es incapaz de valorar la dimensión vocacional de las profesiones para las que forma cada itinerario.

V: Esa parte sí, a lo mejor en otras cosas... Pero esa prueba sí, y tal vez, lo que haría es darle más importancia al bachiller, o sea, cambiaría el porcentaje, en vez de... Sí, bachiller tiene más porcentaje, pues le daría aún más. Creo que lo que haces aquí puede reflejar mejor tus capacidades, lo que haces durante un año, que lo que haces en una semana después de estar muy, muy agotado todo el año.

(Vicente, centro privado, 2ª entrevista)

El contexto familiar también puede actuar como “limitador” en la toma de decisiones, en la medida en que se generan expectativas acerca del itinerario a seguir que se transmiten a los jóvenes. Si bien es cierto que en general se habla de una apertura de las familias a que cada cual elija en

función de sus gustos e intereses, podemos señalar algunos matices a esta “tolerancia familiar”. La más nítida es que el itinerario a seguir pasa por la universidad. Se considera que este es el “itinerario completo”, que más oportunidades ofrece, que permite una mejor preparación o un mayor desarrollo personal... Esa expectativa familiar sí ha calado profundamente en los jóvenes. La opción de la FP Superior aparece, en todo caso, como un itinerario alternativo para acceder a la universidad o para complementarla. Se percibe que la “desembocadura natural” del bachillerato es una carrera universitaria. Y esa percepción se carga de argumentos legitimadores, más o menos realistas.

M: Sí, de no sé, nunca me he visto estudiando un módulo, siempre he visto muy claro lo de la universidad, no sé por qué, supongo que por mis padres, como que siempre me han encaminado hacia la universidad, y es que además he mirado módulos, pero es que tampoco hay.

(Mariola, centro público, 2ª entrevista)

Otro matiz es la existencia de dinámicas familiares que van configurando la subjetividad de los jóvenes en la línea de la tradición familiar. Esto nunca se percibe como influencia, aunque el haber vivido de cerca determinados ámbitos profesionales y sus lógicas, así como su reconocimiento por parte de las familias, supone un moldeamiento de la percepción de la realidad que construye el joven. En estos casos se muestra un conocimiento de la realidad del campo profesional y de su lógica interna que aproxima el interés y el gusto del estudiante a unos itinerarios más que a otros. Además, el carácter instrumental de ese conocimiento y de la existencia de redes que permiten un acceso más rápido y protegido al ámbito profesional, juegan en esa misma dirección. Al final, tanto los elementos subjetivos, contruidos en un entorno familiar determinado, como los elementos objetivos, de carácter más instrumental, son claves a la hora de tomar las decisiones acerca de los estudios futuros. Si bien este tipo de situaciones y de narraciones no son las más abundantes, sí se encuentran, sobre todo en casos con perfiles profesionales familiares muy definidos, con potencial para configurar una trayectoria legitimada desde argumentos enraizados en lo tradicional (tanto en su dimensión objetiva, como subjetiva).

Encontramos también referencia a otro tipo de limitaciones que afectan a la flexibilidad y movilidad en la toma de decisiones, tanto por cuestiones estratégicas, como afectivas. Por ejemplo, el contar con la posibilidad de acceder a titulaciones de centros privados es valorado

por muchos casos como inviable, por cuestiones económicas. El nivel económico familiar se convierte, en este sentido, en un factor que abre o cierra opciones alternativas, sobre todo en las situaciones en que la nota de acceso en la universidad pública es muy elevada. Lo mismo cabría decir de la movilidad geográfica: es cierto que el acceso a titulaciones en otras ciudades o autonomías diferentes a las de residencia aparece como una alternativa en muchos casos en que no se tiene la nota como para entrar en la opción deseada más cercana. Sin embargo también hay casos en que se explicita como una barrera el coste que tiene estudiar fuera de casa, máxime en un momento en que las política de becas ha rebajado su cuantía de forma muy relevante.

Y además comparamos los gastos de una pública, it fuera a estudiar, y una privada en casa, y más o menos, era... Quiero decir, que si un piso allí, que si la manutención, que si no se qué, no se iba mucho el precio y prefiero estar aquí.
(Sara, centro privado, 2ª entrevista. En catalán en la entrevista original)

Sin embargo no todas las limitaciones a la movilidad son de índole económica. Encontramos, por ejemplo, argumentaciones contrarias a estudiar en centros privados que se fundamentan en cuestiones ideológicas, especialmente de tipo religioso. También aparecen argumentos no materialistas para descartar la movilidad geográfica: la relevancia afectiva en el momento de la juventud (no prescindir de los amigos/as), pero sobre todo, la dificultad para desligarse del vínculo familiar, son factores relevantes en este sentido. Un análisis sobre el que cabría profundizar en otro lugar, en este sentido, hace referencia a cómo los procesos de emancipación, ligados al “contrato” (o acuerdo) de convivencia y mantenimiento familiar, están en plena transformación, en la dirección de una mayor prolongación de los vínculos de dependencia. La transformación de los vínculos socioemocionales familiares, así como las condiciones de acceso al trabajo y a la vivienda, que configuran el horizonte en el que se enmarcan las expectativas vitales de estos estudiantes, y de las que son conscientes sus familias, son el magma en que se fragua este proceso.

S: Si, pero yo quiero quedarme en Valencia, sí, porque me gusta mucho estar aquí, cerca de casa, cerca de... He viajado mucho y me apetece estar centrada en casa y en mi gente, mi familia... Yo soy muy apegada a los lugares, y me cuesta, me cuesta mucho separarme, pero bien.
(Sara, centro privado, 2ª entrevista. En catalán en la entrevista original)

Por último, el marco que define las opciones con las que cada estudiante percibe que cuenta se completaría con la autodefinición personal que se ha ido construyendo acerca de las propias capacidades y aptitudes. Estas son un elemento clave en la justificación que cada estudiante hace de sus elecciones, y configuran una especie de criterios de “autoselección” que se imponen a sí mismos. Esos procesos de autoselección cuentan, en ocasiones, con la guía o, al menos, la confirmación desde los departamentos de orientación de los centros educativos o, en su caso, de profesores relevantes para el estudiante. La justificación de la desestimación de una carrera “porque se te dan mal” las materias, se relaciona con la última de las argumentaciones mencionadas en el primer apartado, que vincula las elecciones “de lo que te gusta” con “lo que se te da bien”.

A: Al principio había pensado en hacer... O sea, no tenía muy claro si letras o ciencias, pero las letras como que no me gusta estudiar en plan de: Me siento, y tengo que empollar una cosa de todo lo que pone, sino que me gusta más hacer problemas, que ahí no tengo que estudiar tanto y se me queda mucho más fácil, entonces ya decidí hacer ciencias.

(Jose, centro público, 1ª entrevista)

Estudio “lo que me conviene”

El cálculo racional es esencial en la configuración de las estrategias que guían la elección de los estudiantes. Sin duda la cuestión de qué opciones se tienen (ya nos referimos a ello antes) y de qué puertas se abren con cada decisión son preocupaciones que de algún modo aparecen en el discurso de los estudiantes. Pero nos llama la atención lo secundario de su valor, más allá de lo ya comentado en el segundo apartado relativo a la limitación que supone la nota de acceso, que requiere trazar “planes B” (carreras alternativas, centros privados o movilidad geográfica) o buscar itinerarios de acceso alternativos, a través de la FP superior.

La única clave general relativa a la conciencia de “lo que conviene” al estudiante es la que hace referencia a la necesidad de seguir estudiando, y de hacerlo en la universidad, cuestión a la que también nos referimos antes. En un contexto de difícil transición al mercado de trabajo, y en relación con las expectativas de estudiantes de bachillerato, que aún no han tenido ninguna formación profesionalizadora, la única opción que se plantea casi como “natural” es la de continuar el itinerario formativo. Y esa continuidad se vincula directamente a unos estudios universitarios

que se consideran de mayor prestigio y con más ventajas de cara al acceso al mercado de trabajo, dado que se identifica con el itinerario “más completo”. Si bien hay una cierta resistencia a reconocer ese valor inferior que se da a la formación profesional (aún la superior), ésta acaba aflorando, aunque se atribuya a otros o a “la sociedad” como algo ajeno a la propia perspectiva. Pero aún en los casos en que se quiere mostrar — sin mucho convencimiento — la valoración por igual de ambas opciones, siempre se desestima la opción de la FP para uno mismo (salvo en los casos en que se plantea como vía de acceso secundaria a la universidad). En cualquier caso, se mantiene la tradición que establece una suerte de “continuidad natural” entre el bachillerato y los estudios universitarios. Una perspectiva a la que no son ajenos los consejos y expectativas familiares.

T: Como que [la formación profesional] tiene otro nivel, y que un título de universidad, una carrera, yo creo que es más importante, o más relevante que un ciclo, es mi opinión, y también que... tampoco, no lo sé, pero creo que tampoco hay tantas materias dentro de los ciclos como en la universidad.

(Teresa, centro privado, 2ª entrevista)

Por lo que se refiere a la necesidad de tener en cuenta “las salidas” de la carrera a estudiar, es decir, su potencial de cara al mercado de trabajo, podríamos decir que existe una escasa repercusión de este argumento. Estos jóvenes muestran una percepción lejana de esa realidad, sobre la que apenas opinan cuando se les requiere. En general, ante el cuestionamiento de si lo están considerando, la mayoría lo admite como algo “a tener en cuenta”, pero siempre de forma subsidiaria al criterio general ya comentado de “hacer lo que me gusta”. Aparentemente, en su narración los argumentos desde los que justifican sus elecciones están mucho más ligados a lo que experimentan en este momento de su experiencia como jóvenes-estudiantes (sea la satisfacción/insatisfacción con determinados ámbitos de conocimiento, sea una autopercepción subjetiva y fuertemente afectiva de intereses y aptitudes, o sea una satisfacción personal con experiencias ligadas a determinadas labores que se asocian a determinados campos profesionales). En cambio, el mundo del trabajo se percibe aún como algo lejano y poco definido, incluso en su relación con las opciones formativas que ellos mismos se plantean. En general, salvo interesantes excepciones de sujetos que manifiestan un mayor conocimiento del campo profesional (ver apartado anterior), la mayoría de los jóvenes tienen unas expectativas muy poco definidas acerca de las condiciones del

mercado laboral, ni siquiera en el campo profesional de su interés.

J: Sí, o de algo al menos parecido sí, porque luego sí que es verdad que puedes acabar trabajando de otra cosa diferente, pero puede tener relación, lo más seguro, aunque no sea exactamente eso, sí que puede tener relación, y yo veo que algo que pueda tener relación con eso me gusta, o sea que estaría bien.

(Jose, centro público, 2ª entrevista)

Conclusiones. ¿cómo se legitiman las elecciones? ¿a qué contexto nos remiten?

Esta triplicidad de argumentaciones parece remitir a la teoría de la legitimación planteada por Weber. Sin pretensión de identificar una tipología en los criterios de decisión de los estudiantes de bachillerato, sí podemos aventurar tres claves significativas en su discurso, que se vinculan a la realidad sociocultural y económica que les rodea.

a. — *El peso de lo carismático: la construcción social de la biografía y el discurso de la vocación.* Como ya expusimos más arriba, la gran mayoría de los estudiantes justifican sus decisiones a partir de argumentos que podríamos definir como un discurso de la vocación: lo que les gusta (satisfacción emocional), lo que les permite desarrollar sus aptitudes (lo que llevan dentro), lo que les “define” (identidad social, pero percibida como un producto personal). Es decir, elementos que podemos vincular con el carisma weberiano. Ese énfasis en “lo que uno es” nos remite al peso que tiene la configuración de la identidad para estos jóvenes: la tarea que socialmente se les está demandando en una sociedad cada vez más individualizada tiene que ver, precisamente, con esa construcción de un itinerario biográfico del que ellos deben ser los principales arquitectos. El cuestionamiento de las dimensiones colectivas de la socialización, el énfasis en la responsabilización individual en la gestión de las propias oportunidades y opciones son los elementos significativos sobre los que se levanta la configuración de las subjetividades que la sociedad del capitalismo flexible requiere. La toma de decisiones respecto al itinerario académico-profesional representa la primera gran demanda en que ese modelo social pone a prueba a sus jóvenes estudiantes. Aunque sus respuestas sean aún muy difusas, ya muestran ese fundamento. Ese es el rol que se espera de ellos: individuos capaces de tomar sus propias decisiones. Y así aprenden ellos a leer y justificar sus decisiones: minimizando el peso de

otros factores del contexto, como luego comentaremos al hacer referencia al peso de las tradiciones profesionales.

El discurso del “emprendeurismo”, la activación individual, la flexibilidad y la movilidad, que son claves interpretativas del modelo social y productivo emergente, que están omnipresentes en el contexto educativo, empieza a mostrar sus frutos en la socialización de los estudiantes de bachillerato (de dónde saldrán los sujetos que deberán desarrollar plenamente esos referentes simbólicos del capitalismo conexionista). Todo ello a pesar de las consecuencias de precarización e indefensión que este tipo de configuración sociopolítica tiene para aquellos que cuentan con menos recursos (capitales económicos, humanos y relacionales) para construir de manera autónoma ese itinerario biográfico pretendidamente integrador.

b. — La racionalidad instrumental y la toma de decisiones estratégica frente a los límites. A pesar de lo dicho, parte de las decisiones que toman los estudiantes se justifica desde argumentos de carácter estratégico o instrumental. Si bien estos argumentos tienden a subordinarse a los “vocacionales”, como ya hemos dicho, es cierto que constituyen una parte importante de la narración en la medida en que la atención se dirige a las limitaciones institucionales. Por ejemplo, en ese sentido, la racionalidad estratégica es la que permite el afrontamiento de las condiciones que ponen las notas de acceso a las diferentes titulaciones. Y pasa por la articulación de “planes B”: itinerarios académicos alternativos o estrategias de movilidad. Ahí es donde se pone en juego un cierto cálculo de costes y beneficios, fundamental a la hora de considerar los límites que cada cual ha de asumir o dentro de los que puede jugar sus opciones. En muy menor medida este tipo de racionalidad es la que se utiliza cuando se ponen en cuestión las expectativas de futuro laboral a las que daría acceso cada decisión. Pero ya dijimos que la percepción del ámbito laboral aparece aún como muy lejana.

Porque la norma para muchas de las acciones que deben emprender estos jóvenes sigue siendo la eficacia: el análisis de costes y beneficios. La individualización en la toma de decisiones implica este tipo de acción racional, en la medida en que cada cual debe enfrentarse por sí mismo a esos límites, sean estos económicos o institucionales. La deslegitimación de la acción colectiva para afrontar esas limitaciones lleva necesariamente a las estrategias individuales. En todo caso encontramos un cierto discurso crítico con las cuestiones que forman parte de la agenda política.

c. — *La relectura de la tradición en contextos de complejidad individualizada.* El peso de argumentos que se apoyan en una legitimidad tradicional (es como se hacen las cosas, porque siempre se ha hecho así) se ciñe básicamente a la percepción de una continuidad casi “natural” entre el bachillerato y la universidad, considerándose las opciones laborales o de formación profesional casi como una distorsión de ese itinerario habitual y “completo”. Las expectativas familiares apoyan esta argumentación: lo que “tienen que hacer” es estudiar en la universidad.

Apenas hemos encontrado, en cambio, narraciones que asuman una tradición profesional familiar en base a argumentos netamente tradicionales (identificación de la familia con la profesión, referencias a las raíces familiares o a ascendientes que actúan como ejemplo a seguir en este terreno...). En los casos en que, como dijimos más arriba, se deja ver una influencia de la profesión paterna/materna en la toma de decisiones, se tiende a argumentar en base a justificaciones más instrumentales (relaciones, oportunidades, apoyo en el itinerario, mejor conocimiento del área de conocimiento o del campo profesional...) o afectivas (el gusto por unos conocimientos o una práctica profesional que resultan cercanos, atractivos y satisfactorios) sin que se muestre apenas conciencia de que la exposición cotidiana a la profesión de los progenitores haya influido en ese sentido.

Este tipo de argumentación que justifica la influencia de las dedicaciones familiares con argumentos no tradicionales, que aparentan respetar la libertad de opción de los actores en su toma de decisiones, permite dar sentido a esas influencias en un contexto social individualizado en que pierde legitimidad la construcción tradicional de las biografías, en pro de una mayor significatividad de los itinerarios biográficos autogestionados, tal como señalamos antes. En la lectura que hacemos de nuestros procesos, tendemos a dar un mayor peso a las decisiones individuales en un contexto complejo, abierto, donde las decisiones no están cerradas en torno al individuo en función de su contexto, y a minimizar las influencias que condicionan ese itinerario personal. No es que estas no existan. Se trata más bien de que las decisiones que confirman esas influencias obtienen menos legitimidad y reconocimiento, que las que se “leen” como fruto de las decisiones autónomas.

Este tipo de construcciones biográficas postradicionales resultan más funcionales para la construcción de subjetividades que se adapten al contexto de un capitalismo flexible, en que la movilidad y el cambio se presentan como factores de éxito y crecimiento. En cambio, los

vínculos comunitarios, los compromisos con las raíces que pueden dificultar la adaptabilidad y la movilidad de los individuos, se presentan como un lastre para el triunfo y una barrera para el desarrollo y la productividad de los individuos.

Discusión

Nuestro seguimiento de las justificaciones del estudiantado precisa ser confrontado con las elecciones efectivas de estudio tras el acceso a la universidad. Aunque podemos intuir en las entrevistas el papel de las diferencias de clase y de género (no tenemos diferencias étnicas en la muestra), en esta aproximación no nos hemos centrado en ellas, ni tampoco en la distinción de centros de titularidad pública y privada, porque hemos atendido a las modalidades de la justificación de las decisiones. Un estudio pormenorizado de la argumentación sobre las PAU, así como una descripción de las diferencias de clase y género, y la ampliación del foco biográfico, son las investigaciones que constituyen la continuación de este trabajo.

Referências bibliográficas

- Alheit, P. (1995), "Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education", en Alheit *et al.* (eds), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Vienna, ESREA.
- Alheit P. y Dusien, B. (2007), "La construcció biogràfica de la realitat. Reflexions sobre la biograficitat d'allò social", *Arxius*, n. 16, pp. 5-21.
- Archer, M. S. (2003), *Structure, Agency, and the Internal Conversation*, Cambridge University Press.
- Beck, U. (2002), *La Sociedad del Riesgo Global*, Siglo XXI, Madrid.
- Bernad, J.C.; Martínez, I.; i Molpeceres, M.A (2012), *Les Lògiques de Funcionament de la Formació a les Perifèries del Sistema Educatiu. Una Anàlisi a Partir del cas Particular dels Programes de Garantia Social al País Valencià*, Editorial Germania.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970 (1964)), *Los herederos. Los Estudiantes y la Cultura*, Editorial Labor, Buenos Aires.
- Casal, J., Merino, R., y García, M. (2011), "Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes", *Papers Revista de Sociologia*, 96/4, pp. 1139-1162.
- Coulon, A. (1997 (2005)), *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans la Vie Universitaire*, PUF, Paris.
- Dausien, Bettina (1996a), *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Bremen, Donat.

- Dausien, Bettina (2014), "Bildungsentscheidungen im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente" en Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf Perspektiven Qualitativer Forschung*, Verlag Barbara Budrich.
- Fernández Enguita, M, Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010), "Fracaso y abandono escolar en España", Colección Estudios Sociales La Caixa, núm. 29.
- Fischer-Rosenthal, Wofram (1995a), "Schweigen — Rechtfertigen — Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergan-genheiten", en Fischer-Rosenthal, Wofram, Alheit, Peter, Hoerning, Erika M. (eds.), *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*, Opladen, Westdeutscher Verlag, pp. 43-86.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Casell, Traducció al castellà: Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Horcas López, V.; López Martín, R. (2009), *El Papel de la Educación en la Integración Social de las 'segundas Generaciones' de Inmigrantes: Oportunidades y Amenazas Para Desarrollar un Contexto Escolar Inclusivo*, Editorial Tirant lo Blanch.
- Jackson, P. W. (1975, 1990), *La Vida en las Aulas*, Madrid, Morata.
- Reid, K. (1981), "Alienation and persistent school absenteeism", *Research in Education*, núm. 26, pp. 31-40.
- Rumberger, R.W. (1995): "Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools", *American Educational Research Journal*, 32, pp. 583-625.
- Villar, A. and Hernández, F. J. (2014), "University transitions and gender: from the choice of studies to the academic career development", *Policy Futures in Education*, Volume 12, number 5.
- Villar Aguilés, A. (2012): "Des de la mirada dels desajustos. Absències educatives en els estudis universitaris", *Revista Arxius de Ciències Socials*, 26.
- Villar, A., Vieira, M.M., Hernández, F.J. y Almeida, A.N. (2012), "Más que abandonos de estudios, trayectorias de reubicación universitaria", *Revista Lusófona de Educação*, 21, pp. 139-162
- Willis, P. (1977/1988), *Aprendiendo a Trabajar: cómo los Chicos de la Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera*, Akal, Madrid.

**Educação ao longo da vida e sociedade
do conhecimento | Educación a lo largo
de la vida y sociedad del conocimiento**

Capítulo 48

Educação de adultos, ensino superior e sucesso escolar

Emília Maria da Trindade Prestes

Universidade Federal da Paraíba/Brasil/Universidade de Valência/PPGE/Mpgoa/Capes /Cnpq
(presteseamilia@yahoo.com.br)

Resumo

O texto, organizado na perspectiva da sociologia da educação, relaciona a educação de adultos com o ensino superior e o sucesso escolar e se apóia no conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (UNESCO, 1997). Seu foco empírico são os processos de escolarização do alunado adulto que frequenta diferentes cursos da Universidade Federal da Paraíba/Brasil. Neste estado, cerca de 90% do alunado que frequenta instituições de ensino superior situa-se acima da faixa etária apropriada, sendo a maioria trabalhadora e oriunda das classes populares. Ainda quando o ingresso na educação superior esteja facilitado para este público (Charlot, 2000; Dubet, 1994; Lahire, 1995, 1997), muitos não conseguem obter sucesso nas suas trajetórias educacionais (Coulon, 2012). Pretende-se entender esta problemática a partir da exploração de situações singulares. Objetiva-se levantar e descrever este alunado narra suas trajetórias de escolaridade no ensino superior e as estratégias utilizadas que contribuem/contribuíram para vencer dificuldades, permanecer e concluir o curso, aqui denominado de sucesso escolar. Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o assunto; por isso, exploram-se dados quantitativos e qualitativos sobre o processo de escolaridade desses grupos, através de questionários e entrevistas. A investigação é também descritiva pela classificação e interpretação dos dados quantitativos obtidos em uma série histórica, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, entre os anos de 2007 e 2013. Considera-se que pessoas adultas, independentemente da sua condição de classe e processos de socialização são capazes de resistir e vencer barreiras e dificuldades, surgidas na escolarização superior, quando reconhecem os benefícios “monetários e não monetários” da aprendizagem.

Palavras-chave: educação de adultos, ensino superior e sucesso escolar, educação ao longo da vida.

Abstract

This study, organised in the perspective of the sociology of education, relates adult education to higher education and school success and is based on the concept of Lifelong Learning and Education (UNESCO, 1997). Its empirical foci are the schooling processes of adult students who attend different courses at the Federal University of Paraíba/Brazil. In the state of Paraíba, about 90% of the students who attend public and private higher education institutions are above the appropriate age range, the majority of who are workers from the popular classes. Although entrance to this level of education is being made easier for non-traditional segments (Charlot, 2000; Dubet, 1994; Lahire, 1995, 1997), in which are included adults, many do not manage to obtain success in their educational academic trajectories (Coulon, 2012). Our intention is to understand this socio-educative problematic, with wide repercussion (positive and negative) in the lives of adult individuals starting from an exploration of singular situations. For this reason, the study seeks to raise and describe how the students narrates their school trajectory in higher education and the strategies employed which contribute/contributed to overcome different difficulties, to remain in and conclude higher education, here called school success. The investigation is of an exploratory nature since there is little accumulated and systematised knowledge on the subject. To that end, the study explores quantitative and qualitative data on the school success of these groups, its significance and meaning, through questionnaires and interviews. It is also descriptive since it classifies and interprets the quantitative data obtained from an historical series, in the context of the Federal University of Paraíba, in the period from 2007 to 2013. It is considered that adults, independent of social class and processes of socialization, are capable of resisting and overcoming barriers and difficulties, in higher education, when they recognise the “monetary and non-monetary” benefits of learning.

Keywords: Adult education, higher education and academic success, lifelong education.

Introdução

A educação de adultos conjugada com a educação superior é um assunto pouco presente nas políticas educacionais brasileiras e pouco comentado na sua literatura acadêmica. O que se tem são políticas e análises sobre a escolarização básica destinada a pessoas adultas em programas de alfabetização e ensino médio, para minimizar a exclusão social. Entretanto, dada as novas contingências mundiais que passaram a exigir mais escolaridade para todas as pessoas, este assunto não pode continuar ausente do debate políticos e das análises acadêmicas.

Como um assunto presente nas Conferências Mundiais de Educação Superior realizadas em Paris em 1998 e 2010 e nas CONFINTEAS de 1997 e 2009, dá passo a tendência e a adaptação dessas políticas às mudanças sociais e econômicas em processo e advogando em favor da desigualdade de acesso no ensino superior a todo e qualquer público (Franco, 2008).

No caso brasileiro, a ampliação do ensino superior efetivado depois dos anos 2000 através dos Programas Universidade para Todos-ProUni¹ e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e da Expansão das Universidades Federais (REUNI²) — uma política próxima das propostas educacionais da União Europeia, a exemplo de Bolonha, teve como arquitetura a reestruturações acadêmicas e curriculares para a mobilidade estudantil, as trajetórias de formação flexível, a redução de taxa de evasão e a utilização adequada de recursos humanos e materiais voltados a melhoria do ensino e das aprendizagens e a qualificação para o trabalho (Prestes, Jezine, Scocuglia).

Em seu conjunto, essas políticas propiciaram o crescimento das matrículas em instituições públicas e privadas e o ingresso de um novo público até então ausente destes meios acadêmicos, onde se incluem os adultos. Entre 2003 e 2012, ingressaram no ensino superior sete milhões de novos alunos, significando um crescimento de 81%. Destes, apenas 15% se inseriam na faixa dos 18 a 24 anos, denotando que, aproximadamente, 85% desses beneficiados, se encontravam fora da faixa de idade regular (CENSO IBGE, 2010).

Estes dados, indicadores do contingente de pessoas adultas que ingressaram ou reingressaram ao ensino superior, público e privado, também apontam para histórias de fracasso escolar na educação inicial e média e de deficiências de aprendizagens, compondo novas configurações no espaço do ensino superior, sobretudo universitário, até então majoritariamente de conotações elitistas.

De todo modo, o fato do sistema educacional superior abrir as suas portas para novos públicos, não significa que está assumindo a

1 Decreto nº 5.493 instituído pelo Governo Federal, em 18 de julho de 2005, a fim de desenvolver as condições para a ampliação do acesso nas instituições privadas de ensino superior através da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou 25%).

2 Decreto nº 6.096 instituído pelo Governo Federal, em 24 de abril de 2007, a fim de desenvolver as condições para a ampliação do acesso e permanência nas universidades federais brasileiras e um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes.

igualdade do acesso e que está assumindo um compromisso com a permanência dos mais frágeis. A falta de condições adequadas da instituição — e não raramente do alunado — para a aprendizagem afeta sem dúvida, a experiência escolar. Assim, como a expansão do ensino superior brasileiro não veio acompanhada de um currículo organizado em novos formatos e nem de ambientes pedagógicos condizentes com as necessidades destes públicos, resulta em histórias de abandono e de fracasso escolar, agora na reproduzida na educação superior.

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em 2011, de cada 100 estudantes, apenas 39 concluíram o curso, sobretudo naqueles considerados menos concorridos e onde se concentra os alunos oriundos das classes mais privilegiadas (BRASI/MEC/CNE, 2012).

Se esta é uma triste realidade que ceifa a inclusão e reproduz desigualdades; por outro lado, no plano individual, existem aqueles alunos que, mesmo enfrentando dificuldades e barreiras, conseguem permanecer e concluir sua escolaridade, obtendo o que aqui se denomina de sucesso escolar. Os motivos contribuintes para esse alunado superar as dificuldades e obter sucesso escolar não são ainda estudando e suficientemente explicados, reduzindo a sua compreensão para uma imagem contrária do que se denomina de fracasso escolar. A necessidade de se dispor de um corpo teórico específico, capaz de contribuir com a sua conceptualização e entendimento (Soler, 2014), torna o assunto um desafio para a explicação sociológica, sobretudo a sociologia da educação, (Lahire, 1995, 1997; Charlot, 2000; Nogueira, 2013a e 2013b e Thompson, 2013).

No âmbito da escolaridade dos adultos, a frequência à escola não é obrigatória e nem imposta por familiares. Mas, por sua vez, as contingências do mundo do trabalho, da vida social e familiar e das vivências e inquietações individuais, funcionam como imperativos para pessoas obterem maior formação escolar. Ninguém duvida das dificuldades do alunado, adulto para conciliar os estudos com o trabalho, com as exigências familiares, com as demandas econômicas e com os requisitos cotidianos. Isto amplia os riscos de abandono e do não alcance de meta educativa. Para aqueles que permanecem, resta saber que estratégias utilizam para superar as dificuldades surgidas em seu processo escolar, ou seja, quais são as suas motivações. Esta curiosidade orienta a organização deste texto.

Entende-se que os adultos permanecem no ensino superior quando existem interesses/motivações capazes de superar dificuldades

surgidas; quando estes percebem existir correspondência entre as suas demandas objetivas e subjetivas e os benefícios materiais e imateriais (Beltrán, 2013) propiciados pela educação superior. Que estes benefícios de natureza materiais e imateriais, se relacionam tanto com perspectivas ou expectativas de trabalho como de socialização. Enfim, que o sucesso escolar se configura quando as aprendizagens adquiridas nos espaços potencializam novas perspectivas de vida, de participação e de intervenção social (Dubert, 1994; Lahire, 1997, Charlot, 2000).

O adulto da Universidade Federal da Paraíba

A política de democratização do Reuni, propiciou a ampliação da matrícula e o ingresso “de um novo público, heterogêneo e variado, com origens sociais muito diferentes daquela habitualmente conhecida pelas universidades” (Coulon, 2012, p.20). Isto, ampliou as oportunidades daqueles com mais de 24 anos, idade considerada fora dos padrões para o ingresso neste ensino.

Aliás, a defasagem entre idade e escolaridade é algo comum no sistema educacional brasileiro. Os desníveis existentes no ensino fundamental e médio e a defasagem entre as taxas líquidas e brutas chegam ao ensino superior, evidenciando histórias de fracassos escolares e de perdas individuais e sociais. Em 2009, para um conjunto de, aproximadamente, 24 milhões de pessoas entre os 18 e 24 anos, somente 14,4%, ou seja, 3,4 milhões estavam em instituições do ensino superior, cuja soma total de matrícula apresentou-se em torno de 5,1 milhões. Com isso, é possível inferir que, atualmente, cerca de um terço dos alunos nos cursos de graduação das IES brasileiras tem mais de 24 anos,³ majoritariamente nas instituições particulares. A maioria desse aluno-adulto trabalhando *part-time* ou *full-time* e estudando no turno da noite.

No caso da Universidade Federal da Paraíba, a implantação do Reuni no ano de 2008, impulsionou a criação de novos cursos, ampliando as matrículas em cerca de 50%. Dados contidos na figura 48.1, apresenta esta evolução, destacando o contingente dos alunos com até 30 anos e acima.

Não obstante os dados revelarem que entre os anos de 2008 e 2013, a participação de alunos adultos na UFPB, com matrícula e

3 Cálculo feito em base de dados da PNAD, MEC, INEP.

frequência regular na instituição vir diminuindo, esta representação ainda continua sendo forte, especificamente na área das Ciências Humanas e Sociais, como se verá mais adiante, onde a metade do alunado está fora da idade “normal”. Deve-se atentar para o fato da enorme expansão do setor privado e que apenas na capital do Estado, João Pessoa, contava no ano de 2012 com mais de 20.000 alunos, absorvendo uma grande parcela dos alunos adultos,⁴ sobretudo aqueles que já estão inseridos no mercado laboral.

Por outro lado, o alunado adulto que ingressa no ensino superior possui experiências de educação não lineares e trajetórias de vidas marcadas por interesses e necessidades educacionais diferentes daquelas sentidas pelo aluno mais jovem. Isso significa que nestes grupos, situação de trabalho, aliada às exigências do currículo universitário e da aprendizagem, não raramente contribui para este abandone o curso, fortalecendo no ensino superior o fenômeno da evasão escolar, revelado por Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007), apud Silva (2014). A evasão escolar, historicamente provocadora de impactos negativos de natureza social, acadêmica, econômica e pessoal, se apresenta também na UFPB, apesar das propostas do Reuni em diminuí-la na educação superior em cerca de 90%. O que não vem se concretizando. Tanto é que a figura 48.2, demonstra a persistência deste fenômeno, no período de 2008 a 2013.

Confrontando-se os dados expressos nas figuras 48.1 e 48.2, observa-se que, se por um lado entre 2008 a 2009 houve uma redução de matrícula na população com mais de 30 anos, por sua vez o registro da evasão/abandono desses grupos mostra uma diminuição. Com efeito, enquanto entre 2008 e 2013 a taxa de evasão dos alunos com menos de 30 anos aumentou ou quintuplicou de forma constante, as taxas dos alunos adultos mostram oscilação e apresentam uma redução de 39%.

Isto parece significar que este alunado adulto que ingressa na UFPB está mais propenso a permanecer e concluir seus estudos do que os mais jovens. Sobre a permanência no ensino superior, Coulon (2008) sugere que esse processo é composto por três tempos: estranhamento, aprendizagem e afiliação. Para ele, o primeiro ano na universidade é o mais crítico de todos, sendo denominado “tempo do estranhamento”.⁵ Esse momento, marcado por inúmeras rupturas, é determinante para a

4 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

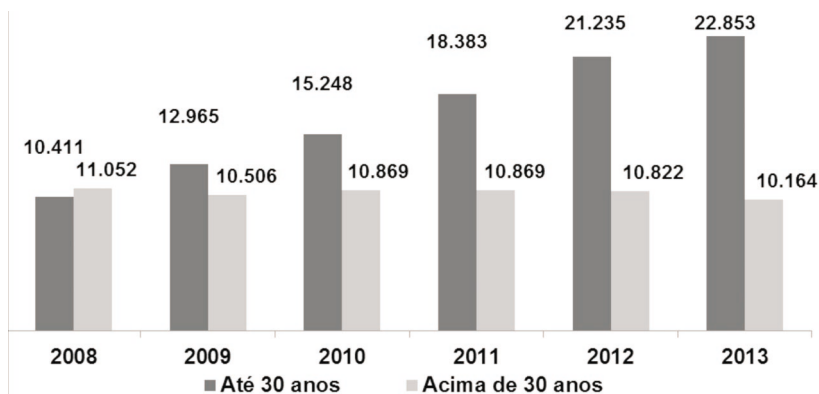


Figura 48.1 Evolução da matrícula por faixa etária

Nota: Dados referentes ao quantitativo de matrícula efetuada em uma ou mais disciplina.

Fonte: Sistema de Informações da UFPB - NTI (23/05/2014; In: Silva, 2015, p.29).

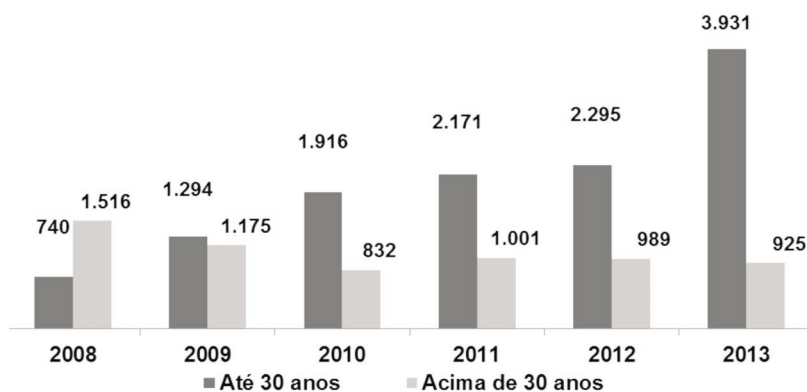


Figura 48.2 Evolução dos estudantes evadidos por faixa de idade

Nota: Dados referentes ao quantitativo de matrícula efetuada em uma ou mais disciplina.

Fonte: Sistema de Informações da UFPB - NTI (23/05/2014).

trajetória acadêmica dos estudantes apresentando duas opções: se evadir ou permanecer e obter o sucesso (Sampaio e Santos, 2012).

5 Segundo Silva (2007, p.65), é nesse momento em que “o estudante se depara com um universo desconhecido [...] perde suas referencias anteriores e [...] passa a adquirir autonomia”.

Metodologia

O estudo foi realizado considerando dois enfoques: os fins e os meios de investigação. Quanto aos fins, trata-se de uma investigação de natureza exploratória, porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o assunto. Por isso, explora dados quantitativos e qualitativos sobre o ingresso e permanência dos adultos no ensino superior, seu significado e sentido. É, também, descritivo pela classificação e interpretação dos dados quantitativos obtidos em uma série histórica, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, entre os anos de 2008 e 2013, propiciando a elaboração de hipóteses exploratórias capazes de propor algumas explicações iniciais de natureza sociológicas e pedagógicas sobre o fenômeno do sucesso escolar do adulto.

Quanto aos meios, o procedimento se iniciou com levantamentos bibliográficos e documentais, e um questionário composto por questões fechadas e semiestruturadas, aplicadas a uma amostra casual com alunos que se disponibilizaram a serem sabatinados. O critério de inclusão na pesquisa considerou o estudante que **ingressou** na Universidade com mais 30 anos e cursou 75% da carga horária do currículo, considerando curso, sexo, idade, condições sociais, expectativas com o curso, dificuldades iniciais e perspectivas (motivações) relacionadas com a conclusão.

O recorte etário de pessoas com mais de 30 anos levou em conta, além da faixa normal de escolaridade no ensino superior, os delineamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos Programas do Ministério da Educação (MEC), que entendem por adulto o indivíduo que possui idade superior a 29 anos (Teixeira, *op. cit.* 2011).

O tratamento dos dados quantitativos, com a ajuda do Programa SPSS, propiciou a organização das informações numéricas, ajudando a formular hipóteses exploratórias e capazes de, no futuro, estabelecer relações entre variáveis.

Posteriormente, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas com estudantes das diferentes áreas do conhecimento — exatas sociais/humanas e saúde, focalizando as vivências e as trajetórias de aprendizagens, os motivos que possibilitam a permanência e sua conclusão escolar. Também se procurou obter informações sobre os problemas e dificuldades de natureza objetiva e subjetiva provocados por fatores internos e externos à instituição educativa (Bourdieu, 1992,

1998; Lahire, 2008). Este material, coletado nas entrevistas, foi transcrito e categorizado. Partindo da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), foram destacadas nas falas dos entrevistados, situações repetidas que se transformaram em categorias para ilustrar representações de alunos ou eixos temáticos. Em seguida, a partir da identificação desses eixos, se organizaram os detalhamentos, permitindo demonstrações e descrições.

O encaminhamento de hipóteses exploratórias das questões e dos objetivos do estudo sugeriu a utilização dos modelos teóricos e metodológicos enfatizando as construções sociais de biografias de aprendizagens propostas por Alheit e Dausien (2007) e Cardenal (2006). A descrição e análise partiram de três dimensões sugeridas por Durand (In Cury, s/d): i) conhecer as opiniões do alunado sobre a importância do ensino superior para o seu “projeto de vida” e como superou as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolaridade; ii) conhecer como o alunado descreve a sua capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido; e, finalmente, iii) conhecer como o aluno descreve (ou auto avalia) sua capacidade de relacionar as aprendizagens adquiridas às suas expectativas/necessidades relacionadas ao trabalho e às sociabilidades.

Os recortes dessas informações, apresentadas neste texto, mostraram que a maioria desse alunado encontra-se na área de humanas geralmente, em cursos considerados de menor prestígio social e profissional e com uma maior oferta e baixa concorrência. Os homens apresentam-se como maioria e, independentemente do sexo, a entrada tardia desse alunado na universidade se relaciona com os papéis sociais desempenhados. Esses papéis são marcados por diversas circunstâncias como a formação de uma família, a entrada precoce no mercado de trabalho, a ausência de metas e de projetos educacionais e sociais dentre outros. O lastro de experiências e conhecimentos oriundos de processos educativos, formais, não formais e informais tende a facilitar a aprendizagem e a permanência do alunado, ajudando-o a superar as adversidades surgidas. As motivações, quase sempre se relacionam a três projetos distintos e simultaneamente inter-relacionados: o projeto pessoal, o profissional e o intelectual (Chalot, 2008, 2007; Dubet, 2010), destacados pela concretização do sonho individual e familiar, pela expectativa/perspectiva de melhorar de vida, obter uma profissão, melhorar na profissão e de status e obter reconhecimento social.

Para realização do estudo foram considerados os aspectos éticos pertinentes a pesquisas envolvendo seres humanos, solicitando-se aos participantes, após informações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, consentimento autorizado e assinado.

Resultados e discussões

Perfil do alunado adulto da UFPB

Com a expansão das matrículas no ensino superior e a adoção de políticas de inclusão, vão se configurando na universidade novos perfis, alguns deles oriundos de classes sociais menos favorecidas econômica e culturalmente, oriundos de escolas públicas, trabalhadores e, na maioria das vezes, fazendo parte da primeira geração da família a ingressar no ensino superior (Charão, 2014).

No caso adulto ingressante na UFPB, informações obtidas através de questionário aplicado a 120 alunos matriculados em diferentes cursos, possibilitaram traçar um perfil de forma a comprovar empiricamente os comentários anteriores.

No conjunto da amostra, os homens predominaram (57,3%) em relação às mulheres (52,7%). Esta distribuição por faixas de idades revelou uma maior concentração nos grupos de 30/40 anos (52,7%), seguida dos 41/50 (37,3%). A participação dos maiores, com mais de 50 anos, se reduziu para 10%. Quanto à etnia/cor, destacam-se aqueles que se consideraram pardos (42,2%), seguidos do que se veem brancos (38,5). Apenas 13,8% de alunos se representaram como negros. Poucos de representaram como amarelos, 4,6% e menos ainda como indígenas, 0,9%, apesar da existência de reservas indígenas na região. Mais da metade dessa população é casada (50%), existindo 31,2% de solteiros. As pessoas separadas atingem a cifra de 12,8%, e as demais categorias: viúvos e outros somam 5,5% do total. O contingente dos que trabalham é majoritário (71,6%), destacando-se daqueles que não estão trabalhando (28,4%) — concentrando-se nesta condição, os desempregados, aposentados ou donas de casa que cuidam de suas famílias. Quase a metade desse público (41,1%) possui renda entre um a dois salários mínimos, denotando precariedade de condição financeira. Os detentores de dois a cinco salários mínimos são na ordem de (29,9%) e os com mais de cinco salários (23,4%). Poucos, (5,6%), são os que ganham menos de um salário mínimo. Quanto a sua origem escolar,

67,3% são oriundos de escolas públicas, 16,4% privadas e 15,5% tiveram uma trajetória de educação primária e média tanto em escolas públicas como privadas — alguns deles (0,9%), beneficiados com bolsas de estudos —. Desse conjunto, 16,2% realizaram estudos primários ou médios em programas especiais, destinados a pessoas jovens e adultas, na modalidade de ensino denominada de EJA. Em relação ao processo escolar, a maioria concentra-se em cursos de licenciaturas, predominante naqueles integrantes dos CE — Centro de Educação (25,5%), CCHLA — Ciências Humanas, Letras Artes (24,5%) e CCEN — Centro de Ciências Exatas e da Natureza (20,9%). Os centros que concentram os cursos mais elitistas como medicina ou direito — Centro de Ciências da Saúde ou Centro de Ciências Jurídicas — apresentaram representações bem mais reduzidas: 5,5% e 3,3% respectivamente. O CT — Centro de Tecnologia foi, entretanto, o que apresentou a menor incidência percentual (2,7%), devido, talvez, às exigências disciplinares relacionadas com cálculos. Quanto ao horário de frequência à instituição, a grande maioria (61,1%), está matriculada no turno da noite, denotando a incidência de pessoas trabalhadoras. Nos turnos da manhã (18,5%) e tarde (11,1%) concentram-se as mulheres, em geral casadas e com filhos. Poucas são as pessoas que estudam em horário integral (9,3%), apenas nos casos de cursos que exigem horários completos, como psicologia ou aqueles da área de saúde.

Estas informações tendem retratar as origens sociais desse alunado e projetar seus processos de escolaridade na educação superior, destacando nele, as possíveis facilidades e dificuldades para sua realização. Este será o assunto a ser tratado em seguida.

Facilidades e dificuldades na trajetória do no curso superior

A permanência do alunado no sistema educacional continua sendo objeto de preocupações e de discussões acadêmicas e gerenciais, dado aos altos índices de abandono e evasão registrados. Apenas no contexto da UFPB, no ano de 2013, ocorreram cerca de 4.844 casos de evasão.⁶ Isto evidencia situações de exclusões e de crises educacionais, uma vez que o tripé da universidade: acesso, permanência e conclusão do curso são

6 Estamos considerando como formas de evasão (Transferência, Abandono, Cancelamento, Mudança de Curso, Cancelamento Solicitação do Aluno). Recuperado no dia 28 de agosto de 2014 de: <http://www.nti.ufpb.br/pi/consultas/ufpb.php>

Quadro 48.1 Facilidades e dificuldades para permanência no curso superior

Categorias	Facilidade (%)	Dificuldade (%)
Condição financeira	61,5	38,5
Locomoção	72,9	27,1
Saúde física e/ou mental	86,1	13,9
Conciliar estudo e trabalho	29,6	70,4
Conciliar estudo e família	49,1	50,9
Apoio familiar (ou falta)	83	17
Apoio institucional (ou falta)	39,8	60,2
Expectativa profissional definida	69,7	30,3
Base de conhecimentos	77,1	22,9
Relações interpessoais	83,7	16,3

Legenda por ordem de importância   

*Quanto maior for o percentual mais importante será a categoria.

elementos considerados fundamentais para garantir a democratização e a equidade na educação, segundo a II Conferência Nacional da Educação (CONAE) realizada em 2014.

Para Coulon (2008, p. 31), o atual problema da universidade não é o ingresso, mas sim a permanência do alunado, referindo-se às dificuldades relativas aos aspectos de aprendizagens, problemas pessoais ou demandas sociais, familiares e profissionais. Ainda assim, esses fatores também podem servir de motivação para a sua permanência e obtenção de êxitos escolares.

Por isso, não se pode dizer que existe uma causa determinante para propiciar o fracasso ou sucesso escolar, mas sim um conjunto de causas motivadoras, com dimensões ou pesos diferenciados para mais ou para menos, que contribuem para produzir algum desses citados fenômenos. Os quadros a seguir ajudam a visualizar, como esses adultos representaram as condições que lhes facilitam ou dificultam as suas trajetórias educacionais no ensino superior.

Estas condições, quando detalhadas através da voz dos alunos, sugerem dimensões relacionadas com a organização da universidade, os recursos de acesso, o ambiente escolar, as condições de trabalho e os envolvimento sócio-familiares e relações com companheiros e professores, mostradas pelo quadro 48.2.

Esses comentários sugerem que as experiências acumuladas, aqui configuradas como “**base de conhecimento**”, propiciados por

Quadro 48.2 Facilidades para permanecer no curso superior

Categorias	Relatos das facilidades
Condição financeira	"o curso não é pago". (Aluno 1)
Apoio familiar	"Todos da minha família são da área da educação; tudo formado em educação". (Aluno 2)
Apoio institucional	"a instituição faz de tudo pra gente continuar, porque não é fácil manter qualquer aluno aqui". (Aluno 3)
Expectativa profissional definida	"eu almejo muito ensinar em sala de aula ainda, assumir sala de aula, terminar esse curso eu almejo continuar me aperfeiçoando nesse curso e gosto muito de ensinar, eu me realizo em sala de aula". (Aluno 3)
Base de conhecimento	"acho que o motivo que eu tive de ter trabalhado, de ter feito o trabalho que eu fiz durante 15 anos, favoreceu muito por essa continuação, para eu persistir". (Aluno 5)
Relações interpessoais (aluno-aluno)	"os amigos que agente encontra, aqueles que dão a mão, ajuda aqui, orienta ali né? faz com que a gente caminhe, né?". (Aluno 7).
Relações interpessoais (professor-aluno)	"tem muitos professores que faz com que agente se espelhe, é um espelho para nós né? e sobre a sua conduta, a maneira de conduzir as aulas né? o otimismo diante da profissão" (Aluno 7).

*Os relatos foram transcritos das entrevistas, foram preservados na íntegra.

Fonte: Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

aprendizagens formais, não formais e informais, atuam como elemento facilitador para a permanência do alunado no curso. Charão (2014, p. 68) enfatiza que a escolha do curso pelos alunos das camadas populares é marcada por certa ambigüidade, tendo em vista que, para esse público "chegar à universidade já é um sinal de ascensão social". Nesse caso, a escolha do curso a partir da avaliação da "oferta do curso possível" também se relaciona com supostas experiências acumuladas. As **"relações interpessoais"**, também pontuadas como fator facilitador para a permanência no curso superior, coincide com os entendimentos de Antunes (2003, p. 09) de que, as "relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas". Desse modo, as **relações aluno-aluno** e **professor-aluno** podem ser compreendidas a partir da concepção de Gonçalves (2006) ao dizer que, "somos seres incompletos que dependemos dos outros, cujas vivências resultam em trocas. Não só aprendermos do outro enquanto diferente de nós, como, simultaneamente confirmamos nossa singularidade".

Aqui também estão constando os fatores relacionados com as **relações interpessoais** e o **apoio familiar**, tidos como facilitadores da

permanência, ou seja, como influencia positiva na escolaridade do alunado, confirmando estudos realizados por Lahire (1995) e Nogueira (2013).

Estas representações, apresentadas por grupos de idades, destacam os fatores tidos como mais significantes para o processo escolar, sendo ilustrado na figura 48.3.

Destacando os valores mais expressivos de respostas por faixa de idade, processos de socialização (relação entre alunos) e (relação professor e alunos), além de aprendizagens e conhecimentos informais, observa-se que entre as pessoas na faixa dos 30 aos 40 anos a categoria **conhecimentos informais** se superpõe as demais, mesmo sem haver diferenças significativas. Já entre as pessoas com idade entre 41-50 anos, predomina as **relações aluno e o professor**. Na faixa das pessoas com mais de 50 anos, as categorias **processos socializadores e relações interpessoais**, são equivalentes. Segundo Rego (1995), *apud* Amorim (2014, p. 16) “o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo e nem, tampouco, independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana”. É na relação com “o outro”, que o homem consegue desenvolver suas competências e habilidades cognitivas. No âmbito universitário, essas relações sociais tendem a influenciar a aprendizagem do aluno, confirmado a percepção de Vygotsky (2007) de que o processo de interação entre os sujeitos atua como aspecto fundamental para a mediação e internalização da aprendizagem e da construção do saber, como comenta Amorim (*op.cit.* p. 14).

Os **conhecimentos informais**, aqueles adquiridos ao longo da vida, também aparecem como facilitadores da aprendizagem, sem muitas surpresas, uma vez que o adulto ao acumular histórias em suas trajetórias de vida, amplia as suas reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Agora bem, se apresentam os fatores tidos como causadores de dificuldades para realização dos estudos superiores, com destaques para três categorias: conciliar estudo e família, conciliar estudo e trabalho, e apoio (ou a falta) institucional, relativa às condições de estudos oferecidos pela UFPB. Estas ilustrações são expostas, em forma numéricas, na figura 48.4.

Pela exposição do gráfico, a principal dificuldade dos alunos, em sua generalidade, é conciliar estudo e família. Na faixa dos 30/40 anos, a segunda maior dificuldade apresentam equivalências, apresentam

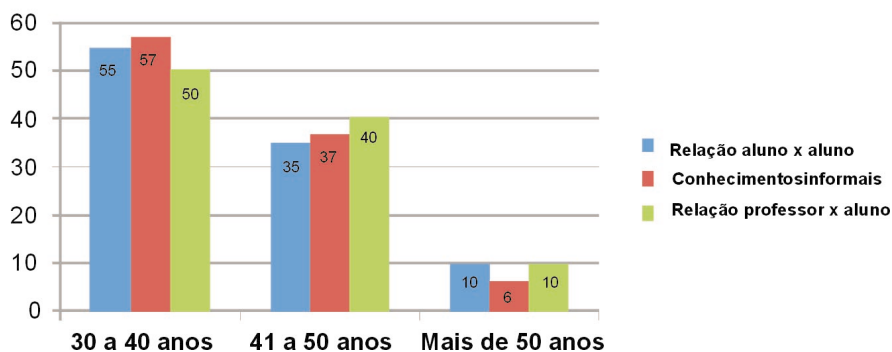


Figura 48.3 Fatores facilitadores das aprendizagens do adulto

Fonte: Valores em % . Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

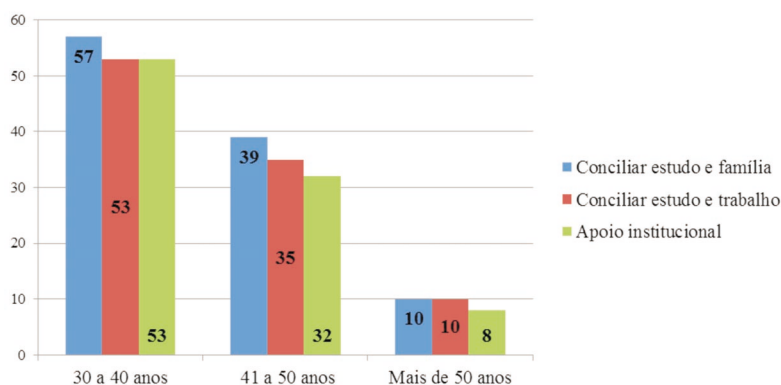


Figura 48.4 Principais dificuldades para permanência no curso por faixa etária

Fonte: Frequência de resposta. Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

equivalência, ou seja, patamares numéricos semelhantes (53). Dos 41/50 anos a conciliação do trabalho com os estudos surge como a segunda opção (35) e, por fim, a falta de apoio institucional (32). Na faixa de mais de 50, não houve grandes variações. Aqui, as respostas numéricas se aproximaram daquelas já apresentadas, sugerindo que as responsabilidades assumidas pelo adulto com a família e com o trabalho prolongam-se ao longo da vida, independentemente da idade.

Na contemporaneidade, quando uma pessoa ingressa no mercado de trabalho, constitui uma família e tem filhos, fica difícil assumir outras responsabilidades que lhes exijam tempo e recursos financeiros adicionais. Assim, entre optar pelos interesses familiares e de trabalho e os estudos, sempre será esta última opção a ser desconsiderada. Logo, essas responsabilidades, com frequência, “retardam ou eliminam possibilidades concretas de avançar na escolaridade”, segundo Teixeira (2011, p. 43).

No quadro 48.3, emergem as informações qualitativas que se sobressaíram nas entrevistas com os adultos, relacionados às suas dificuldades.

O elenco de dificuldades apresentadas mostra a “locomoção” e a “saúde física e/ou mental” de forma destacadas, como também, a necessidade para conciliar o estudo com a família e/ou com o trabalho. Sobre isso comenta Diniz (2011) que, “a conciliação estudos e trabalho é fato recorrente, gerando uma excessiva sobrecarga. Estudar pelas madrugadas, de caminho ao trabalho, no tempo livre, são experiências relatadas por todos. No caso das mulheres, registra-se um *plus* agregado de sobrecarga com as tarefas domésticas”.

Não sobra a responsabilidade da instituição, ou a falta de apoio desta universidade. Nesse sentido, complementa Diniz, sobre a inflexibilidade do sistema educativo, onde, “alguns cursos são realizados exclusivamente no horário laboral” como as engenharias e os cursos das áreas de saúde. Além do mais, “alguns professores não aceitam atrasos nas aulas”, o que se torna quase impossível para esse público trabalhador ou com responsabilidade com filhos. Outra dimensão se relaciona com a “base de conhecimento”, uma vez, como apresentado na caracterização desse público, a maioria desse alunado provém escolas públicas, alguns deles com histórias de fracasso escolar ou com anos de ausência do sistema educativo. Esses casos tendem a retratar experiências de educação não lineares e marcadas por percursos de abandono, interrupções e limitações no processo de aprendizagem.

Por fim, surgem as “relações interpessoais”. Conforme Magalhães (2008), “é por meio das relações interpessoais que se pode trabalhar a maioria das grandes mazelas que castigam a humanidade como: o constrangimento, o preconceito, a exploração etc.”. Do ponto de vista educacional, são as relações entre aluno-aluno e professor-aluno que pode (ou não), corrigir tais mazelas. Assim, quando

Quadro 48.3 Dificuldades para permanecer no curso superior

Categorias	Relatos das dificuldades
Locomoção	"dificuldades tem muitas né, a primeira porque eu sou do interior e o curso é os dois horários né, diurno né de manhã e a tarde e isso já fica difícil, agente passa o dia todo aqui" (Aluno 7)
Saúde física e/ou mental	"Cansaço físico e mental" (Aluna 9)
Conciliar estudo e trabalho	"passo o dia trabalhando pego de 8h00 e largo as 18hrs venho para a universidade fico até 22hrs, quando vou pra casa" (Aluno 9)
Conciliar estudo e família	"tenho os pais doentes, meu pai tem mal de Alzheimer... eu passo a minha noite praticamente sem dormir, acordo muito durante a noite para tocar ele pra cuidar dele" (Aluno 9)
Apoio institucional	"em relação ao todo aqui na universidade tudo é difícil. Você quer melhorar sua vida, encontrar um estágio, você acha dificuldade, (nenhuma) colaboração por parte do pessoal da coordenação" (Aluno 9)
Base de conhecimento	"acredito que a deficiência do meu ensino médio e fundamental né, faz com que eu tenha uma dificuldade maior e conciliar isso com o trabalho é bem difícil" (Aluno 6)
Relações interpessoais (aluno-aluno)	"as vezes você procura ajuda do colega e são poucos os que querem lhe ajudar, por que na realidade você sabe que aqui dentro é uma competição" (Aluno 3)
Relações interpessoais (professor-aluno)	"com relação aos professores que às vezes dificulta pra você, principalmente pra gente que trabalha o dia todo e faz universidade a noite... as vezes tem professor que não tem misericórdia" (Aluno 3).

Fonte: Os relatos foram transcritos das entrevistas, foram preservados na íntegra.

as relações interpessoais são positivas, elas tendem a contribuir para a permanência no curso superior, mas, entretanto, quando se apresentam de forma negativa, dificultam tanto a permanência quanto a aprendizagem.

O interessante é que, mesmo com dificuldades, estes alunos entrevistados estão superando as barreiras rumo a conclusão dos seus cursos superiores. Essa capacidade de superação pode ser denominada de "persistência" ou resiliência ou ainda motivação/mobilização. A definição de persistência é complexa e abrange diversas situações. Em geral, é tida como a **persistência ou a capacidade de formular estratégias a fim de solucionar dificuldades e conquistar os objetivos traçados. Na psicologia, o termo** resiliência possui significado semelhante à persistência. Sua definição é compreendida como a capacidade de o indivíduo lidar com dificuldades, superá-las ou resisti-las sem entrar em surto psicológico. Na concepção de Job (2003, p. 53), "a resiliência é atribuída a indivíduos que, em face de uma adversidade esmagadora, são capazes de se adaptar e restaurar o equilíbrio de

suas vidas, podendo ser considerada como uma combinação de fatores que ajudam os seres humanos a enfrentar e superar os problemas e adversidades da vida”.

Embora as dificuldades sejam comuns entre os sujeitos da pesquisa, a capacidade para superá-las é individual, uma vez que, a persistência/resiliência encontra-se articulada aos objetivos a que cada adulto se propõe a alcançar na sua trajetória de vida. Assim, o desejo de vencer, ou melhor, as expectativas, se apóiam em diversos motivos como: a “realização pessoal”, a “melhoria salarial” e a “carreira acadêmica”. Isto será tratado em seguida.

Motivação para concluir o curso superior

A vontade de satisfazer às necessidades cotidianas e de ter suas vidas modificadas com a aquisição de uma maior escolaridade pode explicar a motivação dos grupos adultos no ensino superior, variando segundo a idade, o espaço de vivência, o gênero, a ocupação, as responsabilidades familiares e o local de moradia.

Considerada um dos principais componentes do comportamento humano, a motivação atua como força interna de superação de dificuldades, impulsionando e influenciando o processo de tomada de decisão e concretizando objetivos e metas.

Chiavenato (*op.cit*, p. 215) enfatiza que “a motivação existe dentro das pessoas e se dinamiza com as necessidades humanas”. Segundo ela, “todas as pessoas têm suas necessidades próprias, que podem ser chamadas de desejos, aspirações, objetivos individuais ou motivos”; uma força interna que nasce dos desejos conscientes dos indivíduos. Já Bernand Charlot (2000) entende a motivação como uma ação externa. O fenômeno interno capaz de mover alguém para a concretização de interesses e necessidades denomina-se de mobilização, sendo o fator ou a atitude que impulsiona o indivíduo a superar dificuldades.

No caso do alunado adulto, a motivação/mobilização para a conclusão do curso superior pode aparecer fortemente articulada à busca por uma formação profissional, por melhores chances no mercado de trabalho e por uma realização de sonhos. Além disso, para uma parcela dessa população, o prolongamento dos estudos no âmbito acadêmico pode representar a conquista de melhores condições de vida. Essas motivações podem ser observadas no quadro 48.4.

Quadro 48.4 Motivações para permanecer no curso superior

Categoria	%
Realização pessoal	90,9
Melhorar no trabalho	70,7
Melhorar o salário	73,7
Mudar de trabalho	63,5
Obter certificação	72,2
Elevar o status social	49
Satisfazer a família	36,4
Preencher tempo livre	23,1
Carreira acadêmica	72,4
Obter uma profissão	69,1

Legenda por ordem de importância

*Quanto maior for o percentual mais importante será a categoria.
Fonte: Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

Pelos dados, a quase totalidade do alunado (90,9%), coloca na “**realização pessoal**”, o motivo maior para concluir seus estudos. Com uma redução numérica, surge a perspectiva de “melhoria salarial” (73,7%) e a “carreira acadêmica” (72,4%). Estes motivos, quando distribuídos por faixa etária, não apresentam variações numéricas significativas daqueles já apresentados. Veja a figura 48.5.

Com efeito, a variável de maior destaque em todas as faixas etária, continua sendo a “realização pessoal”. O segundo destaque na faixa dos 41/50 é a melhoria salarial, e na faixa pós 50 anos, o interesse pela “carreira acadêmica”. De forma geral, as motivações giram em torno de obtenção de bens “não materiais”, mas também, em torno de segurança profissional e financeira, estas, motivações próprias dos grupos que constituem a população economicamente ativa — PEA.

As entrevistas realizadas e expostas no quadro 48.5 oferecem maior detalhamento sobre esse assunto, confirmando comentários e análises anteriores.

O detalhamento das motivações do aluno adulto pode ser sintetizado em duas expectativas distintas, porém interacionadas: a realização pessoal (sonho), e a profissão.

O primeiro, dirigido para o mundo subjetivo e relacionado com as sociabilidades. O segundo dirigido para a sustentabilidade econômica e elevação de status. Sobre isso, opina Diniz (2011), que “o ingresso na

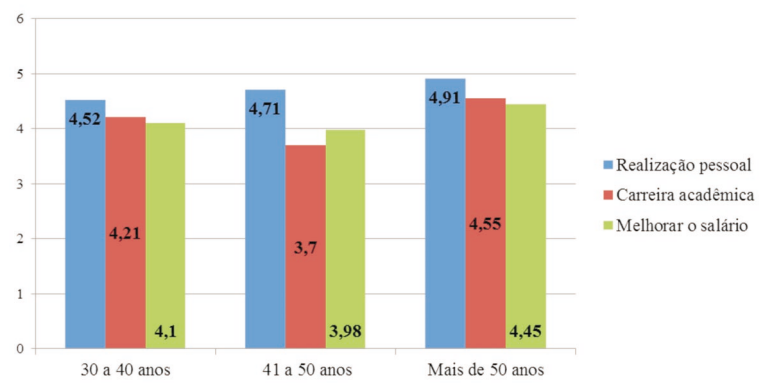


Figura 48.5 Principais motivações para conclusão do curso superior, por faixa etária

Fonte: Frequência de resposta. Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

Quadro 48.5 Motivação para conclusão do curso superior

Categorias	Relatos das motivações
Realização pessoal	"o que me faz manter no curso é a questão da realização pessoal, que é o principal foco que a cada dia se renova, é o desejo de concluir isso, que já que comecei eu penso em terminar, apesar dos vários anos já nessa luta aí" (Aluno 6).
Melhorar o salário	"como a gente sabe o ensino superior propicia um aumento salarial, estatisticamente já foi provado" (Aluno 6).
Mudar de trabalho	"uma ascensão profissional... a perspectiva do curso é ascender profissionalmente" (Aluno 8).
Elevar o status social	"tenho necessidade de uma ascensão social" (Aluno 8).
Carreira acadêmica	"pretendo fazer mestrado doutorado daqui pra frente enquanto eu tiver vida eu quero estudar, quero ensinar, crescer, quero ensinar, quero trabalhar, quero continuar ajudando alguém, aprendendo, estudando, lendo" (Aluno 3).
Obter uma profissão	"oportunidade mesmo de trabalho que com o ensino médio você não vai muito longe não... se você não tiver uma graduação para ter um trabalho bom" (Aluno 4).
Valorização profissional	"porque antigamente qualquer professor... dava aula de música... depois dessa lei, essa LDB 9.394/96 tem que ser formado pra poder dar aula de música" (Aluno 2).

Fonte: os relatos foram transcritos das entrevistas, foram preservados na íntegra. Quadro organizado pelas pesquisadoras.

universidade do adulto oriundo das classes populares, representa uma melhora do status social, manifestado pelas expressões “ser alguém” — como reconhecimento de cidadania e “ser doutor” — como reconhecimento de status social e profissional”. A informações fornecidas pelos alunos adulto da UFPB, parecem confirmar essa análise.

Conclusão

No contexto da sociedade do conhecimento, sujeita a mudanças rápidas e incertas, a noção de sucesso escolar dos adultos no ensino superior, como um conceito relacionado à Educação ao Longo da Vida, significa um alargamento de aprendizagens para satisfazer suas necessidades singulares e sociais. Os resultados do estudo reconhecem que o sucesso escolar no ensino superior envolve diferentes perspectivas, algumas derivadas das condições estruturais, outras das perspectivas subjetivas ou das experiências individuais. Por isso Alheit e Dausien (2007) analisam que adultos retornam ao estudo para: i) retomar e dar voltas na formação: uma segunda oportunidade; ii) participar de formação e qualificação continuada voltada para o mundo do trabalho; e iii) formar-se na temporalidade própria da vida, atendendo necessidades pessoais insatisfeitas (*ibidem*, pp. 53-56). O sucesso escolar, todavia, parece manter uma relação direta com as motivações, vistas como um aspecto facilitador do processo de aprendizagem. Segundo Murray (1973 *apud* Prestes, Sousa, Santana, 2009), a motivação está envolvida em todas as espécies de comportamento: aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento. A articulação entre o passado escolar e as aprendizagens experienciais é importante para o adulto que regressa aos estudos estabelecer novas aprendizagens e saberes, fortalecendo suas convicções para continuar estudando. As dificuldades, facilidades ou motivação para os estudos superiores são multiformes e de diferentes naturezas e, em geral, constituídas nos diferentes contextos de vida das pessoas. No entanto, é possível admitir a existência de uma relação de recomposição numa dinâmica que acaba por facilitar esse processo do aprender.

Por último é oportuno lembrar que Paulo Freire, no livro *Educação e Mudança*, recorrendo ao que Mannheim chama de “democratização fundamental”, comenta que a sociedade brasileira em transição implica em uma crescente participação do povo em seu processo

histórico, significando a necessidade de uma educação capaz de vencer a exclusão e as injustiças sociais. Neste momento, o ingresso de um maior contingente de pessoas adultas na educação superior atualiza os anseios educativos daquele que defendia a educação/alfabetização desses grupos como “prática de liberdade”.

Referências bibliográficas

- Antunes, C. (2003), *Relações Interpessoais e Auto-Estima*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2007), *En el Curso de la Vida: Educación, Formación, Biograficidad y Género*, Edición de Francesc J. Hernández, Xátiva, Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Amorim, G.K. (2014), *Narrações de Aprendizagens e Sucesso Escolar*, Universidade Federal da Paraíba: Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Coordenação Geral de Pesquisa. Relatório final de Pesquisa do Programa de Iniciação Científica. PIBIC/CNPQ.
- Antunes, D. D. & Santos, B. S. (2012), Motivo e Aprendizagem na Adultez. In: Ferreira, A. J., Stobäus, C. D., Goulart, D. & Mosquera, J. J. M. *Educação e Envelhecimento*, Porto Alegre, EdUPUCRS, pp. 95-106.
- Bardin, L. (1977), *Análise de Conteúdo*, São Paulo, Martins Fontes.
- Beltrán, José (2013), “Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida”, en Cristina Civera, *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores*, Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores. Valencia: Universitat de València, pp. 10-123.
- Brasil Ministerio de Educación (MEC), (2012), Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. *Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade*, Consultora LuizaYoko, Termo de Referência: 04/2012.
- Bourdieu, P. (1972), *Esboço de Uma Teoria da Prática*, Tradução Paula Montero, in Ortiz, R. (Org.), Pierre Bourdieu, *Sociologia*, Seleção Renato Ortiz, Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi, 2. ed. São Paulo, Ática, 1994, p. 46-81.
- Bourdieu, P. (1988), *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (2007), *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*, Trad. Mariza Correa, 8ª ed., Campinas, Papirus.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977), *A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Charão, C. (2014), “Novo perfil de alunos que ingressam nos cursos de formação a docência”, in *Revista Educação*, Ano 18, nº 205, mai, pp.66-78.
- Charlot, B. (2000), *Da Relação Com o Saber: Elementos Para Uma Teoria*, Porto Alegre, Artmed.

- Charlot, B. (2009), "A educação mobilizadora", in *Pedagogia Contemporânea: Revista Educação — Autores e Tendências*, vol.1, São Paulo, Editora Segmento, setembro/2009, pp. 12-27.
- Chiavenato, I. (2005), *Gerenciando com Pessoas: Transformando o Executivo em Um Excelente Gestor de Pessoas: Um Guia Para o Executivo Aprender a lidar Com Sua Equipe de Trabalho*, Rio de Janeiro, Elsevier.
- Coulon, Alain (2008), *A Condição de Estudante: A Entrada na Vida Universitária*, Tradução de Georgina dos Santos e Sônia Sampaio, Salvador, EdUFBA.
- Coulon, Alain (2012), "O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível?", in *Observatório da Vida Estudantil: Estudos Sobre a Vida e Culturas Universitárias*, Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio (org.), Salvador, Edufba.
- Diniz, A.V.S. (2011), *Entre Educación, Formación y Trabajo. Modos Biográficos de Transiciones Formativo-Profesionales de Sujetos Adultos en España y en Brasil*, Tese Doutorado Europeu, Valencia, Universidad de Valencia
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'Expérience*, Paris, Sueil.
- Fialho, M.G.D. (2014), *A Evasão Escolar e a gestão Universitária: O Caso da Universidade Federal da Paraíba*, Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Franco, A. (2008), "Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições, in *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, jul./dez. pp. 53-63.
- Gonçalves, J. P. (2006), *Relações Interpessoais: Condição Para a Sobrevivência do Ser Humano. Psicologia Brasil*, São Paulo, v. 4, n. 33, pp. 32-33.
- Job, F.P.P.(2003), *Os Sentidos do Trabalho e a Importância da Resiliência nas Organizações*, São Paulo, EAESP/FGV.
- Lahire, B. (1995), *Sucesso Escolar Nos Meios Populares: As Razões do Improvável*, São Paulo, Ática.
- Nogueira, M.A (2013), "Um tema revisitado", in Apple, M.; Ball, S.L. y Gandin, L. A. *Sociologia da Educação. Análise Internacional*, tradução Cristina Monteiro, Porto Alegre, Pensa, pp. 280-290.
- Prestes, E.M.T, Jezine, E y Scocuglia, A (2011), "Democratização do acesso à educação superior no Brasil", in *Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España*, Betania Leite Ramalho, José Beltrán Llavador, Maria Eulina Pessoa de Carvalho & Adriana Valéria Santos Diniz (org), Alzira, Valência, Germania.
- Sampaio, S, Santos, G. (2012), "O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior", in *Conferência FORGES — Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 2ª, Macau.
- Silva, S.K.O. (2014), *O Aluno Adulto da UFPB: Trajetórias de Sucesso Escolar*, Universidade Federal da Paraíba: Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Coordenação Geral de Pesquisa. Relatório final de Pesquisa do Programa de Iniciação Científica. PIBIC/CNPQ.

- Soler, V. (2014), *Deconstruyendo y Reconstruyendo El Éxito y el Fracaso Escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones Teóricas y Análisis de Discursos de Expertos, Profesorado, Alumnado y Familias de la Comunitat Valenciana*, Tesis doctoral presentada dentro del Programa de doctorado de Bienestar Social, Cooperación y Desarrollo Local. Facultat de Ciències Socials, Universitat de València.
- Teixeira, A.M (2011), “Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular”, in *Observatório da Vida Estudantil: Primeiros Estudos*, Sônia M^a Rocha Sampaio (org.), prefácio de Neomar de Almeida Filho; posfácio de Alain Coulon, Salvador, EdUFBA, pp.27-49.
- Thomson, P. (2013), “Trazendo Bourdieu para as políticas de aumento da participação no ensino superior; uma análise de caso do Reino Unido”, in Apple, M.; Ball, S.L. y Gandin, L. A. *Sociologia da Educação. Análise Internacional*, tradução Cristina Monteiro, Porto Alegre, Pensa, pp. 347-350.
- UEPB (2007), *Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Paraíba (REUNI-UEPB)*, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Referências eletrônicas

- Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística (IBGE), Censo 2010, recuperado no dia 10 de outubro de 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/19/ibge-quase-metade-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-nao-tem-o-fundamental-completo.htm>.
- Magalhães, L.(2014), *Relações Interpessoais no Cotidiano e Aprendizagem*, disponível em: <http://www.Psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=94>, acesso em: 29 ago.

Capítulo 49

Transições entre universidade e trabalho num contexto de educação ao longo da vida O caso dos diplomados da UNL

Mariana Gaio Alves

DCSA-FCT/Universidade Nova de Lisboa (mga@fct.unl.pt)

Sílvia Castro Cardoso

DCSA-FCT/Universidade Nova de Lisboa (smc.cardoso@fct.unl.pt)

Resumo

Nas sociedades contemporâneas, a participação numa variedade de oportunidades de educação ao longo da vida é valorizada, tanto no plano das orientações políticas, quanto no domínio das escolhas e práticas dos indivíduos. No caso dos diplomados de ensino superior, várias pesquisas têm vindo a evidenciar que este grupo apresenta, em geral, uma propensão particularmente elevada para se envolver em diversas oportunidades de educação no decorrer das várias etapas do ciclo de vida.

Nestas condições, é pertinente examinar eventuais (re)configurações das transições protagonizadas pelos indivíduos, explorando em que medida o acesso e a frequência de cursos conferentes de grau académico se interligam com situações de inserção profissional específicas. Para tal, importa considerar que as transições entre educação e trabalho tendem a ser cada vez mais frequentes ao longo dos ciclos de vida, ao mesmo tempo que se complexificam e diversificam. Aliás, no atual contexto de crise económica que afeta muito particularmente Portugal e o Sul da Europa, colocamos a hipótese de que estas transições possam estar sendo significativamente afetadas e reconfiguradas. Assim sendo, é pertinente examinar eventuais (re)configurações das transições protagonizadas pelos indivíduos, explorando em que medida o acesso e a frequência de cursos conferentes de grau académico se interligam com situações de inserção profissional específicas.

Nesta comunicação pretende-se, precisamente, contribuir para esclarecer qual é a situação atual no que respeita às opções dos sujeitos em matéria de “trabalhar enquanto se estuda no ensino superior” e “regressar ao ensino

superior após a conclusão de licenciatura, mestrado ou doutoramento”, sendo que adicionalmente se exploram as intenções de emigração para trabalhar noutros países. Para tal, analisa-se informação empírica recolhida em 2014 no âmbito do OBIPNova (Observatório de Inserção Profissional dos Diplomados da UNL) sobre os licenciados, mestres e doutores que terminaram os seus cursos em 2011/12. As amostras têm por base margens de erro reduzidas, permitindo caracterizar com elevada fiabilidade os percursos estudantis e de inserção profissional dos indivíduos durante e após a obtenção de um grau académico.

Palavras-chave: ensino superior, trajetória profissional, trajetória académica, diplomados pela UNL.

Abstrat

In contemporary societies, participation in a variety of education opportunities throughout life is valued, both in terms of policy guidelines, as in the field of the individuals' choices and practices.. In the case of higher education, many studies have been showing that this group has generally a particularly high propensity to engage in various educational opportunities throughout the various stages of the life cycle.

Within this context, the transitions between education and work not only tend to be more frequent over the life cycles, but also become more complex and diversified. Additionally, given the current context of economic crisis that affects particularly Portugal and the southern European countries, these transitions might be under significant change in the present. Therefore, it is relevant to examine possible (re) configurations of the transitions experienced by the individuals, exploring the extent to which access and attendance of degree courses in higher education are interconnected to specific situations of employability.

Being so, this paper's general goal is to contribute to clarify what is the current situation with regard to the graduates' options concerning “work while studying in higher education” and “return to higher education after completion of first-degree, master or doctorate”, as well as to explore the intention to emigrate in order to work in other countries. To this end, we analyse empirical data collected in 2014 by the OBIPNova (Observatory of Professional Insertion of UNL Graduates) questioning graduates (first-degree, master and PhD) who have completed their courses in 2011/12 at this specific university. The samples present reduced margins of error, allowing characterizing with high reliability student pathways and employability of individuals during and after obtaining a degree.

Keywords: higher education, professional trajectory, academic trajectory, UNL's graduates .

Notas iniciais

A participação numa variedade de oportunidades de educação ao longo da vida é valorizada nas sociedades contemporâneas, tanto no plano das orientações políticas quanto no domínio das escolhas e práticas dos indivíduos. Neste contexto, importa contribuir para aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre a participação em educação ao longo da vida, designadamente examinando as transições entre educação e trabalho enquanto atividades predominantes na vida dos adultos.

Com essa intencionalidade geral, na presente comunicação analisa-se em particular o caso dos diplomados de ensino superior, explorando em que medida a frequência deste nível de escolaridade se interliga com o desempenho de atividades profissionais e, adicionalmente, com opções no que respeita à emigração. Importa destacar que a presente comunicação é em parte suscitada pela premência de averiguar até que ponto, no atual contexto de crise económica que afeta muito particularmente Portugal e o Sul da Europa, as transições entre ensino superior e mercado de trabalho possam estar sendo significativamente afetadas, incluindo eventuais opções dos diplomados pela emigração.

Desta forma, pretende-se identificar (re)configurações das transições entre universidade e trabalho protagonizadas pelos graduados, partindo do pressuposto de que essas transições são hoje muito mais frequentes, complexas e diversificadas do que há algumas décadas atrás.

A análise tem por base informação empírica recolhida no âmbito do OBIPNova (Observatório de Inserção Profissional dos Diplomados da Universidade Nova de Lisboa) sobre licenciados, mestres e doutores que terminaram os seus cursos em 2011/12 e foram inquiridos em 2014. As amostras apresentam margens de erro reduzidas, permitindo caracterizar com elevada fiabilidade os percursos estudantis e de inserção profissional dos indivíduos durante e após a obtenção de um grau académico, bem como as respetivas opções no que respeita à emigração.

Transições entre universidade e trabalho na contemporaneidade

A relevância da reflexão proposta na comunicação articula-se com o reconhecimento de que instabilidade e incerteza permeiam as trajetórias de vida na contemporaneidade, originando biografias que se constituem muitas vezes como uma sucessão de transições (Jarvis, 2009; Bélanger, 2011).

No caso particular de recém-graduados de ensino politécnico e universitário em Portugal, a análise dos resultados de várias pesquisas sobre a inserção profissional tem vindo a revelar que estes indivíduos protagonizam, cada vez mais, trajetórias no mercado de trabalho marcadas pela incerteza e instabilidade, pelo desemprego e precariedade contratual (Marques & Alves, 2010), existindo indícios de que uma parte significativa opta pelo regresso ao ensino superior e pelo recurso a diferentes cursos e ações de formação nos anos que se seguem à obtenção dos graus académicos (Alves, Alves, & Chaves, 2012).

Por um lado, estas dinâmicas observáveis na contemporaneidade tornam importante reforçar a ideia de que a educação não está limitada aos primeiros anos do ciclo de vida dos indivíduos, pois reconhecem-se diferentes formas de aprendizagem segundo a idade e o contexto pessoal e social em que têm lugar. Noutros termos, a educação em todas as idades aparenta ser uma marca central nas práticas, atitudes, expectativas e aspirações dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, em particular nas que se consideram mais desenvolvidas. Tal implica que a aprendizagem dos adultos em várias idades constitui-se, na contemporaneidade, como uma possibilidade efetiva (e não como um evento excecional) que é sustentada por fatores biológicos e experienciais que tornam a aprendizagem viável tanto para os adultos mais jovens, quanto para os mais idosos (Jarvis, 2009).

Por outro lado, neste enquadramento de crescente complexificação das transições entre educação e trabalho na contemporaneidade, considera-se insuficiente que as mesmas sejam simplesmente caracterizadas como “lineares” e “não-lineares”. Com efeito, o número de indivíduos que protagonizam transições uniformes e padronizadas tende a ser reduzido, enquanto a maioria enfrenta a necessidade de uma constante reflexividade e negociação

biográfica num contexto societal muitas vezes incerto e imprevisível.

Nestas condições, na análise dos dados mobilizados nesta comunicação procura-se testar o potencial analítico de uma tipologia de três tipos de situações de transição que designamos de “suaves”, “incertas” e “prolongadas”. Trata-se de uma tipologia já ensaiada anteriormente com base num outro conjunto de dados empíricos (Alves e Korhonen, 2014) na procura de alternativas à análise das transições como “lineares” e “não-lineares”, uma vez que esta dicotomia parece escamotear a diversidade de trajetórias entre ensino superior e mercado de trabalho que são identificáveis na contemporaneidade no contexto europeu. Os três tipos de transições resultam da conjugação das variáveis estar (ou não) a trabalhar no momento da inquirição, ter (ou não) um contrato a prazo e grau de (maior ou menor) adequação entre área de estudos do diploma e atividade profissional.

Consequentemente, as transições “suaves” correspondem a graduados que têm um emprego por tempo indeterminado, o qual consideram ajustado à sua formação académica; as transições “incertas” reúnem os graduados que têm um emprego instável e cujo trabalho apenas parcialmente corresponde à sua formação académica; enquanto o grupo com transições “prolongadas” inclui todos aqueles que não se encontram a trabalhar.

Tendo em conta este conjunto de pressupostos, nesta comunicação procura-se esclarecer quais as tendências mais recentes no que respeita às opções de “trabalhar enquanto se estuda no ensino superior” e “regressar ao ensino superior após a conclusão de licenciatura, mestrado ou doutoramento”, caracterizando também “as intenções face à emigração”, tendo em conta o género e os tipos de transição protagonizados pelos diplomados da Universidade Nova de Lisboa. E isto porque, embora as transições assumam configurações cada vez complexas, antecipa-se que as mesmas são de certo modo condicionadas por características dos indivíduos (como o género) e das respectivas situações de inserção profissional (analisadas neste caso adoptando uma tipologia de transições).

Uma leitura exploratória dos resultados obtidos indicia que são expressivos os contingentes de diplomados que estiveram a trabalhar durante a frequência da universidade, assim como daqueles que já regressaram ou tencionam regressar ao ensino superior depois da

graduação. Adicionalmente, é expressivo o número daqueles que consideram a emigração como uma possibilidade presente e futura. Na análise de dados pretende-se, genericamente, caracterizar estes vários grupos no que respeita ao género e aos tipos de transições vivenciadas pelos diplomados.

Aspetos metodológicos

No âmbito do OBIPNova foi elaborado um inquérito por questionário que é aplicado anualmente, desde 2010, aos diplomados que terminaram os seus cursos cerca de um ano antes. A inquirição é realizada por contacto telefónico, sendo o tempo médio de resposta ao questionário de cerca de 15 minutos. Os dados analisados nesta comunicação decorrem da inquirição realizada em 2014 aos licenciados, mestres e doutores desta universidade que obtiveram os respetivos graus académicos em 2011/12.

De entre a informação empírica disponível com este questionário, selecionaram-se os elementos que permitem caracterizar as transições entre universidade e trabalho dos graduados, considerando as tendências no que respeita a “situações de inserção profissional”, “trabalhar enquanto se estuda no ensino superior”, “regressar ao ensino superior para continuar a estudar” e “intenções relativamente à emigração”. Estas dimensões de análise são analisadas explorando eventuais diferenças consoante o género dos diplomados, o grau académico concluído e o tipo de transição protagonizado.

Para a operacionalização dos tipos de transição, consideraram-se as variáveis estar (ou não) empregado, tipo de vínculo contratual e autoavaliação pelos respondentes do grau de adequação entre área de estudos e atividade profissional desempenhada numa escala de 1 a 10. Neste último caso, estabeleceu-se como critério que as respostas 7 a 10 correspondem a uma situação de “total adequação”, as opções 4 a 6 revelam uma situação de “adequação parcial”, enquanto as posições 1 a 3 são entendidas como expressando “desadequação”.

As amostras de respondentes podem ser consideradas fiáveis e representativas dos (sub)universos em estudo com uma margem de erro máximo bastante reduzida para os licenciados (1,8%) e mestres (1,6%), elevando-se no caso dos doutores (5,4%). Adicionalmente, destacam-se elevadas taxas de resposta entre os licenciados (68,3%)

e mestres (66,1%), mas também entre os doutorados (63,5%). De acordo com procedimentos de amostragem probabilística, optou-se nesta inquirição pela utilização de amostras aleatórias simples para cada um dos três ciclos de ensino, tendo-se gerado automaticamente, com recurso ao computador, um número de ordem para cada elemento da população, para permitir a ordenação aleatória das três bases de sondagem. Deste modo, assegura-se a caracterização com elevada fiabilidade das transições entre universidade e trabalho dos licenciados, mestres e doutores das várias unidades orgânicas da NOVA.

A análise de dados, com o apoio do software estatístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), assentou principalmente na análise de frequências, no cruzamento de variáveis e na realização de testes estatísticos de associação de variáveis, a que acresce a construção de uma variável composta que permite caracterizar três diferentes tipos de transição entre universidade e trabalho após a graduação.

Caracterização geral dos diplomados inquiridos

Foram inquiridos diplomados de todas as unidades orgânicas da NOVA, constatando-se que os maiores contingentes se graduaram na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), na Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) e na Faculdade de Economia (Nova SBE), por esta ordem, como se pode observar na figura 49.1.

Também se constata através deste gráfico que, em algumas unidades orgânicas, não existem cursos e diplomados de licenciatura, como é o caso da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), Faculdade de Ciências Médicas (FCM), Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT) e Instituto de Tecnologia Química e Biológica (ITQB).

Importa sublinhar, no que respeita à distribuição por sexo, que as mulheres correspondem a mais de metade de qualquer um dos três grupos de diplomados considerados. A dimensão do grupo feminino é particularmente elevada entre os licenciados (57,6%) e mestres (56,4%), sendo menos acentuada entre os doutores (52,5%), como se pode constatar na figura 49.2.

Estes resultados coincidem com as tendências genéricas que vêm sendo identificadas, quer a nível nacional quer no plano internacional, para um predomínio de mulheres entre os diplomados de

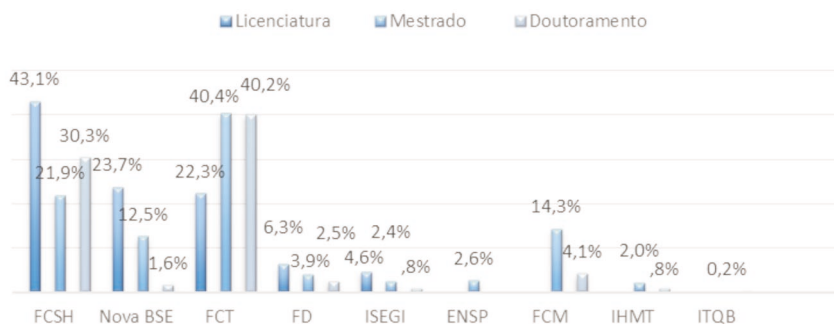


Figura 49.1 Inquiridos por grau académico e por faculdade

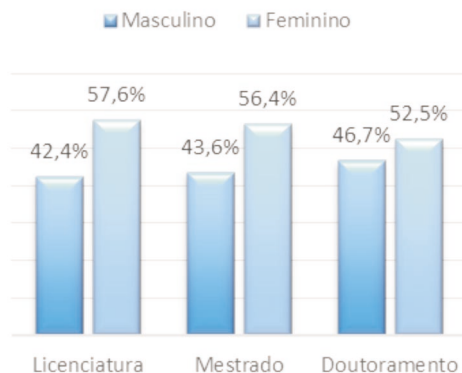


Figura 49.2 Diplomados por grau académico e por género

ensino superior. Nos países da OCDE observa-se que a feminização dos estudantes e diplomados de ensino superior é particularmente visível em cursos dos domínios disciplinares de educação e saúde, sendo menos evidenciada em áreas de engenharia e informática (OCDE, 2014).

No que respeita às transições entre universidade e trabalho, observa-se que os tipos de transição que assumem maior proeminência são as “suaves” e as “incertas”, sendo que as primeiras reúnem o maior número de mestres (38,7%) e doutores (78,7%) e as segundas o maior número de licenciados (18,6%) e mestres (32,5%). As transições “

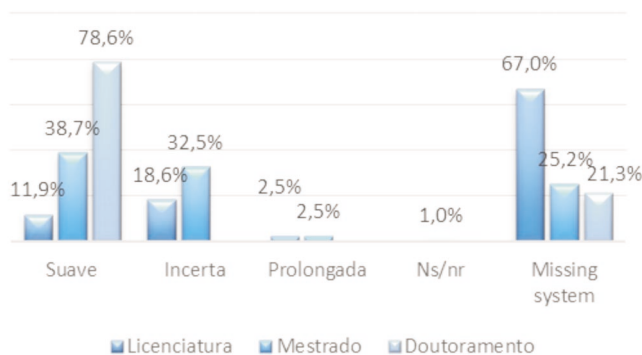


Figura 49.3 Tipos de transição por grau académico

prolongadas” assumem uma expressão reduzida que traduz o número baixo de desempregados entre os diplomados da NOVA, observável na figura 49.3.

De notar ainda, que uma percentagem elevada de licenciados não é incluída na caracterização das transições, o que se justifica tendo em conta que uma grande parte destes se mantêm inativos após a conclusão do primeiro grau académico, optando pelo prolongamento de estudos a nível de mestrado. Todavia, para este contingente elevado de licenciados cujo tipo de transição não se encontra caracterizado, e que também representa cerca de 1/4 dos mestres e um pouco menos entre os doutores, contribuem igualmente diplomados que possam estar empregados de modo estável numa situação que consideram parcialmente adequada à área de estudos ou então empregados em situação precária e apontando elevada adequação entre área de estudos e atividade profissional. Estes dois grupos ficam excluídos da análise, tendo em conta os critérios adoptados na construção da tipologia.

Diplomados que trabalharam durante o curso

No que respeita a “desenvolver algum trabalho durante o curso, mesmo que pontual, ganhando com isso algum dinheiro”, registam-se valores consideráveis de diplomados que respondem afirmativamente em todos os graus académicos. Entre os licenciados, a percentagem dos que trabalharam durante o curso é inferior a metade do grupo

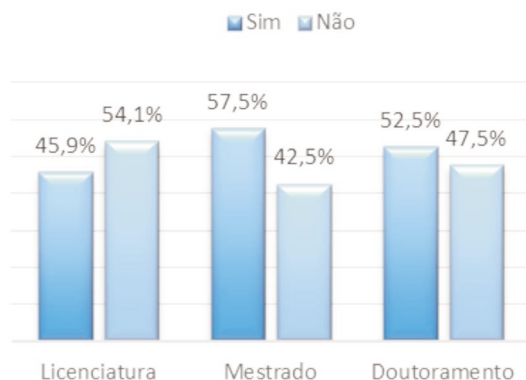


Figura 49.4 Trabalhar durante o curso por grau académico

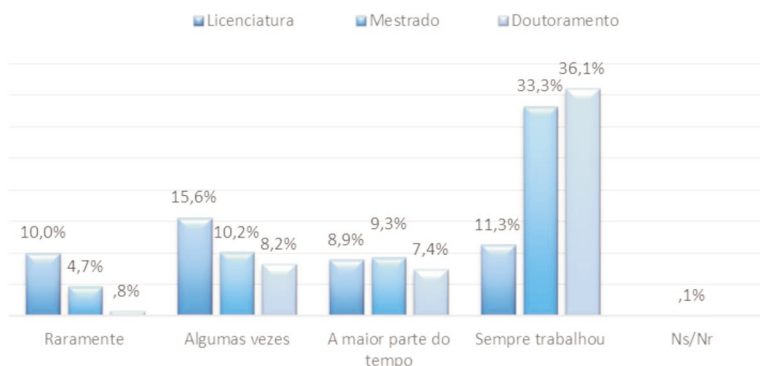


Figura 49.5 Frequência com que trabalhou durante o curso

(45,9%), mas entre mestres (57,5%) e doutores (52,5%) observa-se que o contingente dos que trabalharam durante o curso abrange mais de metade, conforme se mostra na figura 49.4.

Importa sublinhar que, entre os licenciados, o trabalho durante o curso parece ter uma carácter pontual ocorrendo sobretudo “algumas vezes” (34%), enquanto entre os outros dois grupos de diplomados foi indicada como uma situação que se verificou maioritariamente “sempre” no decorrer do percurso académico conducente respetivamente ao grau de mestre (58%) ou de doutor (68%), conforme se observa na figura 49.5.

No que se refere à distribuição dos inquiridos que trabalharam durante o curso por gênero (ver a figura 49.6), destaque-se primeiramente que esta parece ser uma prática mais comum entre os homens do que entre as mulheres, o que reforça tendências identificadas em pesquisas anteriores (Alves, 2007 e Alves, 2013). Com efeito, observa-se que entre os diplomados homens o grupo dos que trabalharam durante o curso abrange mais de metade tanto no caso dos mestres (59%) quanto no dos doutores (56,9%), ficando aquém dessa meta no caso do licenciados (43,4%). No que respeita às diplomadas mulheres, observa-se que apenas entre as que concluíram o grau de mestre há um grupo superior a metade (56,3%) que trabalharam durante o curso, verificando-se, quer entre licenciadas quer entre doutoradas, que a percentagem das que trabalharam durante o curso abrange menos de metade (respectivamente 47,4% e 49,4%).

Tal como referimos anteriormente, a grande maioria dos diplomados experienciam transições de tipo “suave” e “incerta”, sendo as primeiras predominantes nos doutores e as segundas nos licenciados, enquanto os mestres se distribuem de modo relativamente equilibrado entre ambas.

Procurando averiguar se existe relação entre tipo de transição vivenciado e opção por ter trabalhado durante o curso (figura 49.7), observa-se que entre os licenciados a percentagem do que trabalharam durante o curso assume uma expressão particularmente elevada (71,3%) no caso dos que protagonizam transições suaves e que entre os mestres é também entre os que protagonizam transições suaves que mais diplomados trabalharam durante o curso (69,5%). No caso dos doutores considerando que a esmagadora maioria protagoniza transições suaves, este cruzamento de variáveis não apresenta relevância.

Globalmente, estes dados constituem indícios de que trabalhar durante o curso pode estar associado a uma maior probabilidade de vivenciar transições suaves após a conclusão do mesmo, tal como já se sugeria nos resultados de pesquisas prévias (Alves, 2007; Alves e Korhonen, 2014).

Os testes estatísticos indiciam a existência de uma associação significativa fraca, ao nível do mestrado, entre as variáveis “trabalhar durante o curso” e “tipos de transição” por grau académico ($\chi^2=34,676$; $gl=3$; $p < 001$; Cramer’s $V=,195$). Não há associação significativa, no caso dos licenciados, entre as variáveis ($\chi^2=3,568$; $gl=2$; $p=,168$;

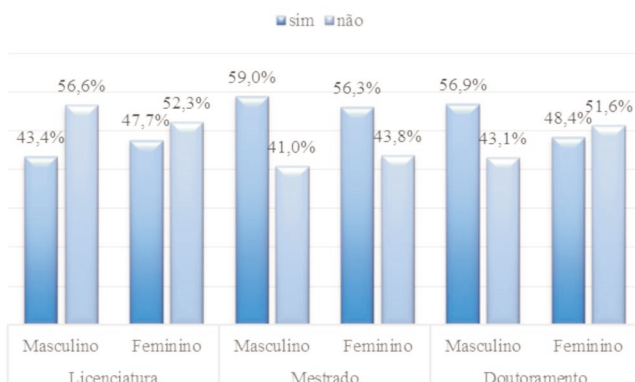


Figura 49.6 Trabalhar durante o curso por género

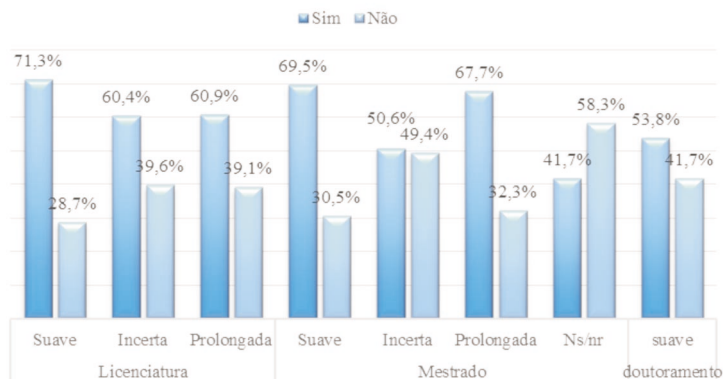


Figura 49.7 Trabalhar durante o curso e tipos de transição por grau académico

Cramer's $V=,109$). No que respeita aos doutorados, visto que predominam as transições suaves, não é possível avaliar a existência de uma associação entre o tipo de transição e o facto de trabalhar durante o curso.

Diplomados que já regressaram ao ensino superior

Na contemporaneidade, tal como já foi referido, são identificáveis tendências gerais para os indivíduos regressarem aos sistemas educativos ou procurarem ações de formação de diferentes tipos ao longo das suas trajetórias de vida. Dessa forma, prolongam-se trajetórias educativas e

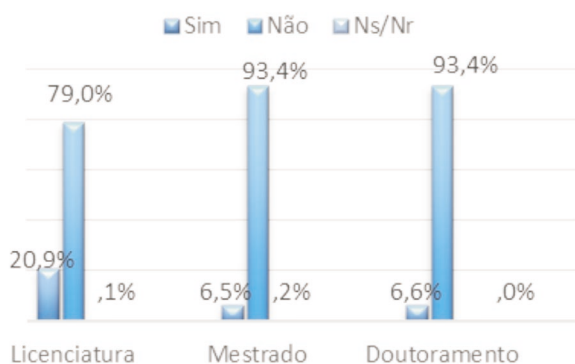


Figura 49.8 Realizaram outra formação académica após o curso

formativas individuais em paralelo com o desenvolvimento de atividades profissionais e/ou em etapas nas quais se esteja numa situação de desemprego ou inatividade. No caso dos diplomados de ensino superior, a sistematização de pesquisas prévias indicia que a procura de educação e formação ao longo da vida deverá ser ainda mais intensa do que entre os diplomados dos níveis de escolaridade básico e secundário, observando-se que tem sido bastante frequente que os licenciados continuem o seu percurso de formação académica, regressando ao ensino superior, nos cinco anos que se seguem à conclusão de um curso de licenciatura (Alves, 2013). A leitura dos dados mais recentes do OBIPNova revela tendências semelhantes.

De facto, no momento da inquirição, uma pequena parte dos diplomados já havia concluído outra formação académica com particular expressão entre os licenciados (20,9%) por comparação com os mestres (6,5%) e doutores (6,6%), como se pode observar na figura 49.8.

O contingente dos que estavam inscritos em formação académica no momento da inquirição assume uma expressão mais significativa, sendo que também neste último caso se verifica que são os licenciados aqueles que estão em maior número. Ou seja, é entre os licenciados que mais diplomados (54%) se encontram inscritos noutra formação académica no momento da inquirição, sendo igualmente de assinalar a porção de doutores (32%) nessa mesma situação, conforme figura 49.9.

Esta procura de continuidade de formação por um elevado número de licenciados pode ser uma consequência das alterações associadas

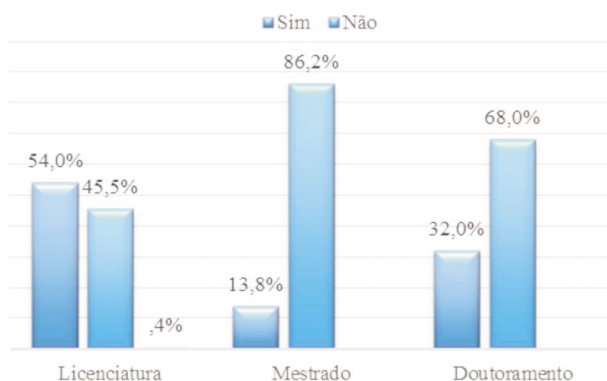


Figura 49.9 Inscritos em outra formação académica por grau concluído

ao processo de Bolonha que promoveram a criação de mestrados integrados em algumas áreas disciplinares e profissionais. Assim como essa tendência pode também refletir as dificuldades de emprego destes diplomados, que se associam à crise económica e do emprego que se tem vivido em Portugal nos últimos anos, conduzindo os licenciados a optar frequentemente pela continuidade dos estudos a nível de mestrado.

Considerando o conjunto dos diplomados que se encontravam inscritos noutra formação académica por grau académico e por género, é notório que predomina o género feminino em relação ao masculino em todos os graus académicos, com resultados acima dos 50%, conforme figura 49.10. Ou seja, estes dados sugerem que são as diplomadas mulheres que mais frequentemente tendem a prolongar os respectivos percursos académicos.

Não obstante, na análise da associação entre as variáveis “inscritos em formação académica um ano após o curso” e “género” por grau académico, não há relação estatisticamente significativa tanto na licenciatura ($\chi^2=0,799$; gl=2; $p=,671$; $\phi=,030$), como no mestrado ($\chi^2=2,145$; gl=1; $p=,143$; $\phi=,042$), bem assim como no doutoramento ($\chi^2=0,359$; gl=1; $p=,549$; $\phi=-,054$).

Relativamente aos diplomados que manifestaram a intenção de continuar a estudar, verifica-se que estes constituem uma maioria entre os licenciados (56,9%) e entre os mestres (57,2%), mas representam uma clara minoria entre os doutorados (6,6%), tal como é observável na figura 49.11.

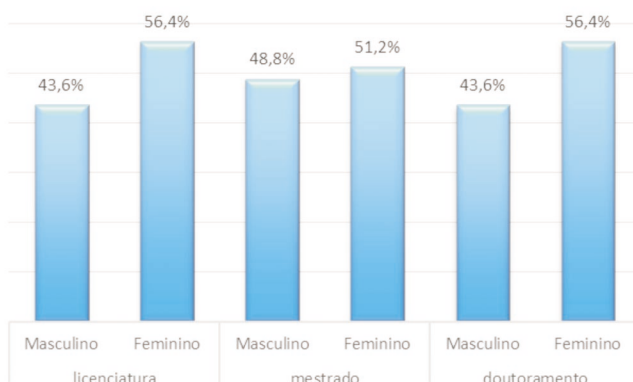


Figura 49.10 Inscritos em formação acadêmica um ano após o curso por gênero

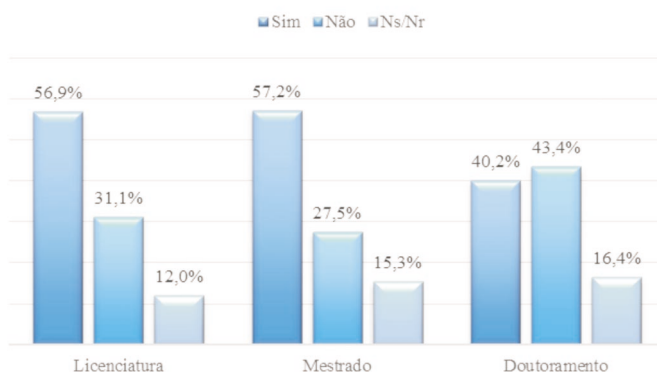


Figura 49.11 Intenções de continuar estudos acadêmicos por grau concluído

Quando se procura explorar a relação entre as intenções de continuar os estudos acadêmicos e os tipos de transição vivenciados pelos diplomados (ver figura 49.12), verifica-se que tende a ser entre os licenciados e os mestres que vivenciam transições incertas que se observam as percentagens mais elevadas de intenções de continuar os estudos acadêmicos. No caso dos doutores este cruzamento não é relevante, dada a elevada concentração destes diplomados nas transições de tipo suave.

No entanto, constata-se que no cruzamento das variáveis “intenções de continuar os estudos um ano após o curso” e “tipos de transição” por

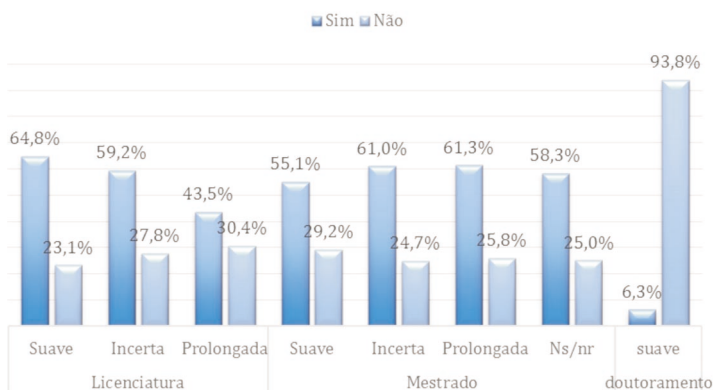


Figura 49.12 Intenções continuar os estudos um ano após o curso e transições por grau académico

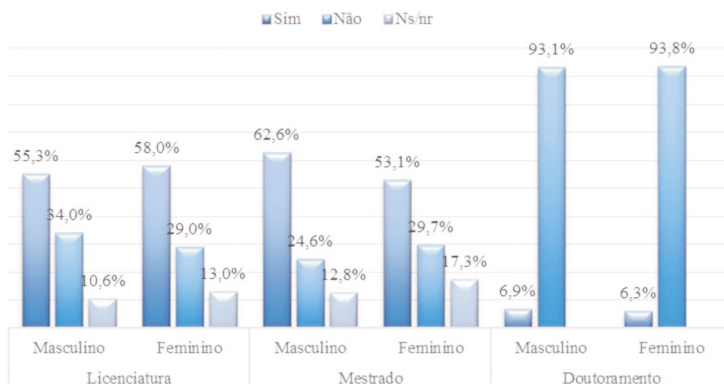


Figura 49.13 Intenções de continuar os estudos por género e grau académico

grau académico, não há relação estatisticamente significativa tanto na licenciatura ($\chi^2=5,044$; $gl=4$; $p=,283$; Cramer's $V=,092$), como no mestrado ($\chi^2=3,405$; $gl=6$; $p=,757$; $\phi=,061$). No doutoramento, não tem sentido efetuar cálculos estatísticos porque o tipo de transição “suave” é uma constante.

No que respeita às intenções de continuar os estudos por género, tendo em conta os graus académicos, verificou-se que existe uma distribuição equitativa, mas tende a manter-se a predominância do sexo feminino na licenciatura (58,8%) e no mestrado (52,3%), como se observa na figura 49.13.

Sublinhe-se que, considerando o cruzamento entre “intenções de continuar os estudos” e “género” por grau académico, existe relação estatisticamente significativa apenas no mestrado ($\chi^2=11,524$; $gl=2$; $p<01$; $\phi=,097$). Não há relação estatisticamente significativa tanto na licenciatura ($\chi^2=3,081$; $gl=2$; $p=,214$; $\phi=,058$) como no doutoramento ($\chi^2=0,021$; $gl=1$; $p=,885$; $\phi=,013$).

Os diplomados e a emigração

No ano de 2014 o questionário OBIPNova passou a incluir um conjunto de perguntas relativas à relação dos diplomados com a emigração, tendo em conta que as dificuldades crescentes de transição entre universidade e trabalho nos anos mais recentes são apontadas frequentemente como causa de um fluxo migratório de graduados, cada vez mais significativo, para fora de Portugal.

Os dados indiciam que perto de metade dos licenciados (40,3%), dos mestres (45%) e dos doutores (41,8%) já consideraram a hipótese de emigrar, ainda que de forma vaga. Da observação da figura 49.14 também ressalta que é entre os licenciados que se situa o maior grupo que considera provável a emigração (26,7%) e já tem planos para o fazer nos próximos cinco anos (13,9%). Mas é sobretudo entre os doutores (9,8%) que esses planos já foram concretizados no momento da inquirição.

Sobre os motivos indicados pelos diplomados que ponderam emigrar para tomarem essa mesma decisão, o contingente mais expressivo pretende emigrar para trabalhar e corresponde a 28,6% dos licenciados, 20,6% dos mestres e 18,9% dos doutores. Seguem-se aqueles que pretendem trabalhar e estudar: entre os licenciados este grupo abrange 9,8% e entre os mestres são 6%, conforme a figura 49.15. Ou seja, é notório que é entre os licenciados que, também no caso destes dados relativos a emigração, se regista o contingente mais alargado de diplomados que pretendem continuar a estudar.

O número de inquiridos que indicaram os países para onde pretendem emigrar foi baixo. Os resultados podem significar, quíça, alguma indecisão quanto à decisão por emigrar ou pela concretização de uma escolha que suporte as expectativas de melhoria da situação laboral, entre outros motivos não apurados.

Não obstante, os destinos identificados distribuem-se por quatro continentes, pelo que por ordem decrescente temos:

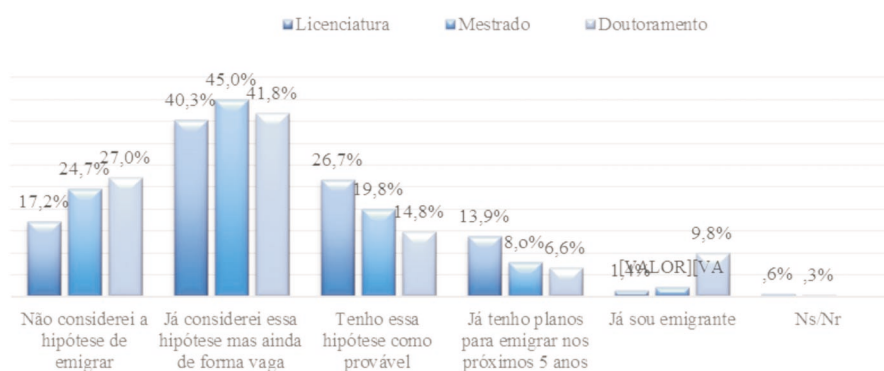


Figura 49.14 Diplomados e intenções de emigrar por grau académico

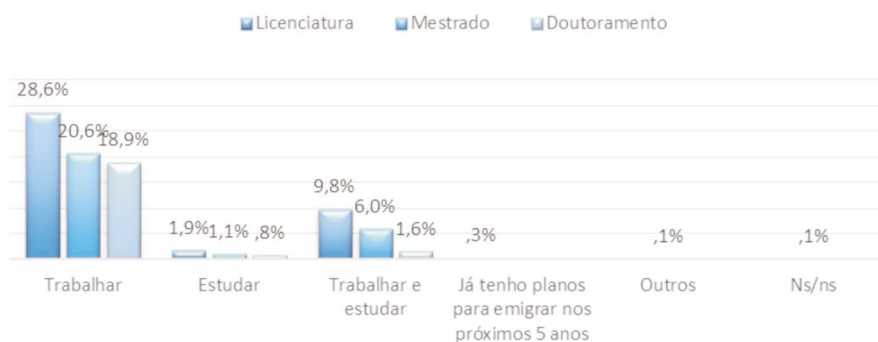


Figura 49.15 Motivos para emigrar por grau académico

- Europa — Reino Unido (14), Holanda (6), França (5), Alemanha (3), Espanha (2), Suíça (2), Bélgica (2), Polónia (1), Itália (1), Rep Checa (1), Suécia (1) e Dinamarca (1).
- América — Brasil (3), Canadá (1) e Estados Unidos (1).
- Ásia — Emiratos Árabes Unidos (1) e Qatar (1).
- África — Angola (3).

Estes dados revelam a preferência pela emigração no espaço europeu. Este facto permite conjecturar que pertencer à União Europeia pode ser um elemento facilitador das escolhas, eventualmente por

oferecer uma transição menos problemática dos pontos de vista cultural, legal e laboral tendo em conta a condição de cidadãos europeus.

Notas conclusivas

Procurou-se com esta comunicação explorar em que medida a frequência académica se interliga com o desempenho de atividades profissionais e, adicionalmente, com opções no que respeita à emigração, procurando averiguar em que medida, no atual contexto de crise económica que afeta muito particularmente Portugal e o Sul da Europa, as transições entre ensino superior e mercado de trabalho possam estar sendo significativamente afetadas.

Tendo em conta estes objetivos, a análise dos resultados obtidos através da inquirição a diplomados (licenciados, mestres e doutores) no quadro do OBIPNova em 2014, permite destacar os seguintes aspetos:

1. a maior parte dos diplomados dos três graus académicos protagonizam transições “suaves” e “incertas”, sendo as primeiras particularmente expressivas entre os doutorados e as segundas ligeiramente mais significativas entre mestres do que no caso dos licenciados. Não obstante, destaca-se que uma grande parte dos licenciados não são incluídos nesta análise de transições, pelo facto de muitos deles se manterem inativos dando continuidade aos estudos a nível de mestrado;
2. é identificável que a maioria dos diplomados em qualquer dos três graus académicos são mulheres, em conformidade com tendências de feminização do grupo dos estudantes de ensino superior que se vêm verificando em diferentes países;
3. no caso da NOVA destacam-se, em termos de dimensão, três unidades orgânicas — a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Faculdade de Ciências e Tecnologia e a NOVA School of Business and Economics — como aquelas em que mais diplomados se formam;
4. trabalhar durante o curso foi uma opção para mais de metade dos mestres e doutores, que o fizeram com um carácter de regularidade e continuidade em paralelo com a formação académica. No caso dos licenciados, um pouco menos de metade afirmou ter trabalhado

durante o respectivo curso e na maior parte dos casos esse trabalho foi desempenhado de forma pontual e não regular;

5. a opção de trabalhar durante o curso parece ser mais frequente entre os homens do que entre as mulheres, assim como aparentemente está associada a uma maior probabilidade de vivenciar transições suaves após a obtenção do grau académico. No caso dos mestres, a relação entre estas duas variáveis (trabalhar durante o curso e tipo de transição vivenciada) tem significado estatístico;
6. o regresso ao ensino superior parece constituir uma escolha bastante comum entre os diplomados da NOVA. Observa-se que vários licenciados já concluíram uma outra formação académica (pós-licenciatura) no momento da inquirição e que um número também assinalável se encontra inscrito quando responde ao questionário. Também entre os doutores existe um número expressivo que está inscrito noutra formação académica no momento da inquirição. Entre aqueles que manifestam intenções de vir a frequentar formações académicas no futuro destacam-se os mestres e os doutores;
7. observa-se que parecem ser em maior número as diplomadas mulheres que estão inscritas noutras formações académicas e que esta opção aparenta ser mais habitual entre os diplomados que protagonizam “transições incertas”. Não obstante, ambas as relações entre variáveis não apresentam significância estatística;
8. no que respeita à relação com a emigração, assinala-se que cerca de metade quer dos licenciados, quer dos mestres, assim como quase metade dos doutores já ponderaram a hipótese de vir a emigrar. É entre os doutorados que um maior contingente já é emigrante no momento da inquirição;
9. A principal motivação para a emigração parece ser encontrar emprego e trabalhar no estrangeiro, sendo que entre os destinos preferenciais dos diplomados se destacam vários países da União Europeia com realce para o Reino Unido.

Este conjunto de notas conclusivas decorrem de análise preliminar dos dados e constituem hipóteses a explorar no futuro, através do confronto com informação empírica semelhante recolhida na NOVA e noutras instituições de ensino superior em Portugal e noutros países.

Do ponto de vista metodológico, a exploração dos dados subjacente a esta comunicação revela a necessidade de ponderar a reformulação da tipologia de transições. Por um lado, porque poucos indivíduos protagonizam “transições prolongadas” dado que é reduzido o grupo de diplomados que se encontram em situação de desemprego, pelo que interessa equacionar instrumentos analíticos que permitam examinar de forma mais detalhada as situações de emprego e respectiva precariedade, bem como de ajustamento relativamente à formação académica. Por outro lado, saliente-se que a tipologia proposta não engloba a totalidade dos diplomados, excluindo designadamente situações em que os diplomados se encontram empregados em situação estável mas com níveis de adequação pouco elevados. Também no plano metodológico, o trabalho preliminar de análise de dados subjacente a este texto permite antecipar que a interpretação mais aprofundada da informação empírica que respeita às transições entre universidade e trabalho exige a elaboração de estratégias analíticas que considerem as particularidades, neste domínio, de cada um dos três grupos de diplomados (licenciados, mestres e doutores) e que não escamoteiem a diversidade das situações vivenciadas pelos graduados e pós-graduados.

Referências bibliográficas

- Alves, M. G. (2007), *A Inserção Profissional de Diplomados Numa Perspetiva Educativa: O Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Alves, M. G., Alves, N. e Chaves, M. (2012), “Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior”, *Sociologia — Problemas e Práticas*, 69, pp. 99-118.
- Alves, M. G. (2013), “Higher education and work — transitions framed by time and space”, in J. Seifried & E. Wuttke (eds.), *Transitions in Vocational Education*, Opladen, Barbara Budrich Publishers, pp. 223-242.
- Alves, M. G., & Korhonen, V. (2014), “Transitions and trajectories from higher education to work and backwads — a comparison between a Finish and a Portuguese unievrstity”, *ECER 2014* (p. xxyy), Porto, EERA.
- Bélanger, P. (2011), *Theories in Adult Learning and Education*, Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich Publishers.
- Jarvis, P. (2009), *Learning to Be a Person in Society*, London and New York, Routledge.

- Marques, A. P., & Alves, M. G. (2010), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal: (Re)Configurações Teóricas e Empíricas*, Vila Nova Famalicão, Húmus.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Capítulo 50

Aprendizaje por competencias transversales y su impacto en las transferencias de ciudadanía y empleabilidad

Estudio de caso en la Universidad de Barcelona

Cristian Aranguiz Salazar

Universidad De Playa Ancha, Chile (cristian.aranguiz.s@gmail.com)

Abstract

The University of Barcelona is making profound transformations related to the restructuring of the educational organization of their teachings, through the Bologna Process. This, in order to adapt university education to the guidelines of European convergence, based on the changes, dynamics and requirements of society in the twenty-first century; especially in regard to the construction of citizenship and promoting of employability. In the framework a doctoral thesis, this article reveals from a heuristic and critical positioning, key trends, good practices and contradictions in the implementation of the model by generic skills, from the perspective of meaningful representations that undergraduate student builds in their trajectory. As core attributes in this research are identified the link between society and the university as well as the epistemological break with the pedagogical tradition. The conceptual intentionality linked to the object of study as well as the mode of approach and interpretative analysis of empirical reality, constitute relevant outcomes in relation to rectification of the theory, to the dis / uses of relational disposition in the social fields, as well as the main complexities in the implementation of the approach of learning by generic skills. Understand that understands, is to assume and to demonstrate the false appearances of verisimilitude.

Palabras clave: universidad, aprendizaje por competencias, empleabilidad, ciudadanía.

Keywords: university, leaning by generic skills, employability, citizenship.

Introducción

Las universidades españolas, y la Universidad de Barcelona en particular, se encuentran realizando profundas transformaciones relacionadas con

la reestructuración de la organización educativa de sus enseñanzas. Lo anterior, devenido del Proceso de Bolonia y de los requerimientos de convergencia universitaria de la Unión Europea, sobre la base argumental de las transformaciones en las dinámicas sociales del siglo XXI, con especial énfasis en lo referido a los perfiles de empleabilidad y la construcción de ciudadanía.

Estos cambios, involucra un nuevo entendimiento respecto a la representación de la enseñanza y el aprendizaje, toda vez que la sitúa centrada en un sujeto que aprende, y que se espera incorpore en su formación competencias deseables, a través de resultados de desempeño. Así, el estudiante debe ser capaz de desarrollar de manera autónoma el responder a problemas de su cotidianeidad, mediante estrategias reflexivas que incorporen una significación del individuo en sociedad.

A siete años de la incorporación normativa de esta política educativa en España, el presente artículo expone como contribución científica en el ámbito de la sociología y la educación, las principales conclusiones de una tesis doctoral realizada en la Universidad de Barcelona (UB, en adelante). A través del estudio de las formas de implementación y desarrollo del aprendizaje por competencias transversales en las titulaciones de grado en la UB, se ha indagado desde las voces, experiencias y trayectorias de sus protagonistas; la modalidad por el cual es posible aseverar que los estudiantes inteligibilizan la adquisición del modelo por competencias. Lo anterior, sobre la base conceptual de la existencia de una construcción de representaciones significativas de aprendizaje que construyen los estudiantes, identificables en campos de significación social que integran matricialmente la visualización de un campo social integrado.

Incorporando las dimensiones normativas y educativas del ámbito pedagógico, así como las dimensiones del cambio social y la acción social en el ámbito sociológico; el artículo presenta las evidencias empíricas, en contexto teórico documental, con relación al problema de caracterización científica referido a la consideración del estudiante como sujeto de aprendizaje.

En primer lugar, el identificar en el aprendizaje por competencias transversales la dimensión social de los procesos que ocurren en la relación entre el estudiante y su proceso de enseñanza. En segundo lugar, visualizar los procesos de producción social y los mecanismos (o propiedades) que los constituyen como resultados de acciones sociales y fuerzas disposicionales.

Contextualización de la investigación

El problema de investigación

El problema de investigación, surge a partir de incorporar a la reflexión las temáticas relativas al análisis de la sociedad en el mundo occidental y las adecuaciones a la misión de la universidad, específicamente en lo referido a la implementación de las competencias transversales con perspectiva a la formación integral del estudiante. Lo anterior, fundamentado en que la sociedad le atribuye a la institución educativa, específicamente a la educación universitaria, ser un importante agente de socialización y formador de profesionales. Es en este punto, que el aprendizaje basado en competencias transversales se direcciona hacia la preparación de los estudiantes para su futuro laboral, su desarrollo personal y el fomento al desarrollo de una ciudadanía basada en los principios de una sociedad democrática, acorde a las necesidades y expectativas definidas por la sociedad. De acuerdo a lo anteriormente descrito, el acercamiento al problema de investigación tiene dos ámbitos de aplicabilidad:

Problema Social — Pedagógico:

¿Cuáles son los requerimientos del aprendizaje en competencias transversales, sus lineamientos específicos desde la sociedad, las formas de comunicación de las organizaciones vinculadas a su implementación y las modalidades de posicionamiento de estas en las titulaciones de grado, con el objeto de obtener las transferencias deseadas en la Universidad de Barcelona?

Problema Científico:

¿Cuáles representaciones significativas son posibles identificar en los estudiantes respecto a la realidad social, a las enseñanzas curriculares, a las interacciones sociales en su experiencia en el aula, así como en la Facultad, y a los aprendizajes en competencias transversales, entendidos como la integración y la movilización de saberes en un campo de significación social; con relación a las titulaciones universitarias en la Universidad de Barcelona?

Delimitación del Problema

De manera de integrar ambos aspectos del problema, su delimitación es la siguiente:

¿Qué relación existe entre los campos de significación social en el aprendizaje de competencias transversales de los estudiantes, entendida esta relación como las representaciones significativas de la realidad social, de los tipos de enseñanza, y de los aprendizajes; respecto a su adecuación con las transferencias esperadas por la sociedad, con relación a las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona?

Objetivos de la investigación

- Indagar los requerimientos de la sociedad con relación a las competencias transversales, las formas de comunicación entre las organizaciones involucradas, y las modalidades de posicionamiento del enfoque en la Universitat de Barcelona, con relación a la construcción de ciudadanía y los perfiles de empleabilidad;
- analizar, desde la mirada del estudiante, las descripciones individuales y de su grupo de pares estudiantes, respecto a la realidad social actual y su adecuación con la enseñanza de las competencias transversales, entendida esta relación como un campo de significación social;
- visualización de dominios de significatividad que identifiquen elementos de mejora para la integración y movilización de las competencias transversales en las titulaciones.

Marco teórico

Transformaciones de la sociedad actual en capitalismo informacional

La universidad actual debe contemplar el análisis crítico de la sociedad en función de los imperativos y contextos que le ha tocado vivir, con relación a sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes. Esta apuesta por el desarrollo de la pedagogía en la educación superior universitaria, tiene su sustento argumentativo en las transformaciones

económicas, tecnológicas y sociales que se vienen desencadenando con fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales han generado procesos sociales inéditos plasmados en la globalización y la sociedad del conocimiento (Aránguiz y Rivera, 2011) .

Lo anterior, es consecuencia de una redefinición histórica en las relaciones de experiencia de las sociedades. En el plano económico de las relaciones de producción, el rol que se le entrega a la educación en el capitalismo informacional adquiere énfasis relevantes con relación a la productividad vinculada con la innovación, específicamente en el ámbito de la capacidad cultural que requieren las tecnologías de la información (Castells, 1998). El profesional como producto social universitario, debe estar adecuado a la redefinición en el mundo del trabajo específicamente en lo que respecta a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos). De esta forma, la educación superior se transforma en el pivote necesario para la redefinición constante de las personas en el mundo del trabajo, en un mundo donde la estratificación social está sumida en la desigualdad social de los ingresos y del prestigio como tendencia sostenida del capitalismo informacional.

Lo anteriormente descrito en el plano económico, es inseparable del análisis de la teoría social contemporánea. Una pedagogía con vitalidad debe identificar sus puntos ciegos en la formación académica. Al respecto, el pluralismo de la modernidad a nivel mundial es incuestionable en función de sus causas estructurales asociadas, así como la destemporalización y desterritorialización en la construcción del saber en el quehacer informacional (Lipovetsky, 1988).

De acuerdo a lo señalado por Berger y Luckmann (1996), el pluralismo conduce a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación de la sociedad actual, la cual es la responsable de la crisis de sentido de las sociedades en la modernidad. Esta crisis de sentido, socavaría el conocimiento basado en el sentido común, colocando en tela de juicio a la sociedad y a la identidad personal a través de múltiples interpretaciones y revisiones biográficas con distintas perspectivas de acción posible; donde esta situación, que para algunos puede generar una mayor libertad, para otros es sustento de inseguridad respecto de su visión en el mundo.

A su vez, Beck (1998) nos invita a considerar que el proceso de individuación inicia un nuevo modo de sociabilización, el cual generaría un tipo de cambio de forma en la relación entre el individuo y la

sociedad. Sin ser este un concepto nuevo, su sentido genérico alude a determinados aspectos subjetivos y biográficos del proceso de civilización, fundamentalmente en la última fase de la industrialización y la modernización. Aquí es relevante incorporar el rol que cumple el Estado por cuanto poder social centralizado, el ámbito comercial por cuanto concentración del capital, y las nuevas modalidades que acompañan la división social del trabajo.

De acuerdo a la perspectiva de la modernidad líquida (Bauman, 2006), la sociedad de individuos se caracteriza por la falta de individualidad, ya que al contrario de lo que el término aparenta, las regularidades son severas no existiendo la posibilidad de elección individual. La individualidad, es una tarea que la propia sociedad de individuos fija para sus miembros, pero en forma de tarea individual, y que ha de ser llevada a cabo individualmente. Así, hoy de lo que debemos hablar es que la individualidad lo que representa es una pretensión de autonomía de la persona.

Esto es así, ya que la vida líquida en la modernidad líquida está constituida por las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos, denotando una vida vivida en condiciones de incertidumbre constante. Este fenómeno, se encontraría generando una pretensión de sucesivos comienzos y breves e indoloros finales, siendo este último hecho aquel que concentra mayor atención, toda vez que la desechabilidad ocupa un sitio importante (Bauman, 2006). Así, dentro de las características que incorpora el individuo líquido, se encuentra la tolerancia a la fragmentación, a la desorientación, a la ausencia de itinerario y al vértigo; incorporando como aspecto de mayor importancia la velocidad.

El Proceso de Bolonia y la normativa en España

En este contexto, la educación superior universitaria ha debido adaptarse a diversos aspectos que tienen que ver con la adecuación a los nuevos desafíos que la sociedad convoca. El Proceso de Bolonia, circunscrito al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) ha definido lineamientos estratégicos con relación a las tareas que desde los Estados se deben implementar con celeridad en la formación del siglo XXI (EEES, 1999-2009).

Dentro de estos lineamientos, específicamente la formación de la titulación en ciclos, se hace referencia a la creación del marco de

cualificaciones comparables para los sistemas de educación superior, mediante descriptores genéricos basados en resultados por aprendizaje y competencias como sus principales dimensiones. Lo anterior incluye diferentes objetivos para las titulaciones, diferentes orientaciones para los ciclos y diversos perfiles referidos a lo académico y al mercado de trabajo (EEES, Berlín, (2003); Bergen, (2005). En las posteriores Conferencias de Ministros, se incorpora el énfasis al marco europeo de cualificaciones y su relación con la movilidad y la empleabilidad en el contexto global (EEES, Londres, 2007). De igual modo, se prioriza el aprendizaje basado en el estudiante, consolidando la adquisición de las competencias como sustento integrador y movilizador en el actual escenario dinámico del mercado laboral, y la consecución de una ciudadanía activa (EEES, Lovaina, 2009).

Es en este punto, que el aprendizaje basado en competencias se direcciona hacia la preparación de los estudiantes para su futuro laboral, su desarrollo personal, y el fomento al desarrollo de una ciudadanía basada en los principios de una sociedad democrática (Martínez y Viader, 2008). Más aún en el actual contexto mundial, donde se le otorga a la educación superior un rol primordial en función del éxito en el desarrollo de las sociedades.

España ha construido una serie de procedimientos normativos hacia el quehacer universitario, mediante la promulgación de leyes orgánicas y decretos reales. Desde la Ley de Reforma Universitaria (LRU), hasta la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), las diversas administraciones han apelado a la autonomía universitaria y su coordinación con las respectivas Comunidades Autónomas. Sin lugar a dudas, el Proceso de Bolonia ha supuesto el adecuar estas normativas a los imperativos y compromisos suscritos, en función de cumplir las metas planificadas, lo cual ha producido importantes cambios en la estructuración de la organización universitaria, delimitación de sus órganos colegiados, políticas de contratación docente, modificación y actualización de los planes de estudios en las titulaciones e impulsos a la movilidad e investigación.

La Ley Orgánica de Universidad (BOE, LOU, 2001) en sus disposiciones generales denota el marco de contexto del desarrollo de la universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, así como el avance en los cambios, con relación al auge de la universidad abierta (Quintanilla, 1999). Cambios en las metodologías docentes, un nuevo enfoque centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, y un

contexto de educación a lo largo de la vida, son elementos que sobrepasan la clásica visión de impartir la enseñanza únicamente con contenidos formativos. De esta forma, se entiende la construcción de los planes de estudios como un proyecto, bajo el contexto de las nuevas enseñanzas universitarias, los cuales deben tener en el centro de sus objetivos la adquisición de las competencias como resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes RD, 2007).

Acercamiento conceptual y perspectivas respecto al aprendizaje por competencias

La toma de posición conceptual respecto a las competencias, en el diverso terreno de la literatura asociada a sus lineamientos europeos (EHEA, 2010), estudios internacionales (Tuning 2003, 2006, OECD, 2008), implicancias en el ámbito educativo (Carabaña, 2011; De la Orden Hoz; 2011; Gairín, 2011; ANECA, 2009), niveles de dominio y profundización en los ciclos formativos (Villa y Poblete, 2011; Boix y Burset, 2011), la mirada técnica y secuencial de la evaluación (Castro, 2011; Jornet, González, Suarez, y Perales, 2011; Villa y Poblete, 2011; Alsina; 2011), y la experiencia en la Universitat de Barcelona (Buscà y García, 2011); nos permiten afirmar que el cambio de mirada desde la centralidad en el enseñar, hacia el aprender, se encuentra instalada de manera conceptual y empírica entre los académicos, intelectuales e integrantes de las comunidades universitarias.

El hablar de competencias transversales, implica una relación con la sociedad, sobre la base de los atributos de transferibilidad esperada respecto a los perfiles de cualificación (Castells, 1998; Kerka, 1998), así como de la construcción de ciudadanía (Cortina, 1997; Martínez, M y Esteban F, 2005). Esto es, la relación que atañe a la educación con la sociedad (Ferrero, 1994), el rol del individuo en un contexto cultural y comunitario (De la Orden Hoz, 2011), denotado como evidencia fenomenológica en la cotidianeidad, prácticas discursivas de sentido común en complejas relaciones sociales contextualizadas en la subjetividad del individuo (Ribes, 2011; Berger y Luckmann, 1996).

En la tabla 49.1 se pueden apreciar las diferencias gramaticales con relación a los términos conocimiento y aprendizaje que vincularemos al ámbito educativo:

Tabla 50.1 Gramaticales Funcionales Conocimiento — Aprendizaje

Conocimiento	Aprendizaje
Resultado de aprendizaje	Posibilitado por el conocimiento previo
Hacer bien las cosas	
Utilizar procedimientos adecuados	Logro de capacidades en forma de resultados y efectos satisfactorios
Uso de capacidades, desempeños específicos a ciertos criterios	

Fonte: Elaboración Propia, adaptado de: Ribes, 2011.

- *Conocimiento*: concepto disposicional de saber (experto), de capacidad (hacer) y de actitud (declarativo);
- *Aprendizaje*: Concepto disposicional del resultado de actividades relativas a un criterio de logro (desempeño efectivo)

El conocimiento como concepto disposicional, se encuentra vinculado con el desarrollo de diversos niveles de saberes, tales como: el saber disciplinar o experto, vinculado al conocer una determinada área del conocimiento; el saber procedimental, vinculado al hacer las cosas bien, a actuar adecuadamente en la consecución operativa de los conocimientos; y el saber actitudinal, vinculado a disposiciones de la persona con relación a la integración de un conjunto de valores sociales. Todos estos conocimientos deben poner en acción el uso de las capacidades adquiridas, mediante la identificación de criterios de desempeños específicos (Ribes 2011; Pimienta, 2011; Tuning, 2003).

Así, la adquisición de estos niveles de conocimiento permite desarrollar resultados de aprendizajes, los cuales pueden ser inteligibles de acuerdo al logro de los criterios de desempeño declarados. Es decir, las capacidades puestas en acción con resultados satisfactorios, permiten atribuir que un conocimiento sea transformado en aprendizaje, toda vez que las capacidades han sido realizadas acorde a estos criterios. Cabe señalar, que el desarrollar aprendizaje y por ende obtener estos en términos de resultados, es posibilitado solo por el conocimiento adquirido previamente en el conjunto de saberes. Sin saberes, no hay aprendizaje, y sin aprendizajes efectivos, no hay resultados.

De esta forma, el desempeño efectivo es el criterio que satisface el hecho que se haya aprendido, y por lo tanto que lo que se ha aprendido se sabe. Así, a través de esta clasificación, es posible ubicar estos planos

en el nivel de lenguaje profano, así como términos funcionales en el área educativa, donde su uso requerirá de un marco de referencia en el lenguaje abstracto propio de una teoría científica.

El aprender una competencia, significa aprender a ejercitar el conocimiento en situación, sobre la base de criterios y de requerimientos de logro, donde el aprendizaje de la competencia debe realizarse en una situación de enseñanza equivalente a la situación en que se espera que dicha competencia sea desarrollada. Del mismo modo, el que enseñe la competencia debe ser también capaz de ejercitar la competencia mientras lo hace (Gairín, 2011).

Por lo tanto, existe claridad que la competencia no es un conocimiento determinado. Más bien, es la conjunción de conocimientos que requieren ser activados al desarrollar una actividad en un contexto determinado, pudiendo ser observables durante el desempeño de las acciones del individuo. Así, podríamos señalar que la competencia supone la integración de una serie de elementos que una persona pone a disposición en una situación compleja, evidenciando que es capaz de resolverla.

Decisiones metodológicas de acercamiento a la realidad social

El uso de la metodología se encuentra contextualizado por las siguientes orientaciones metodológicas: planteamiento monográfico, orientación hacia el conocimiento de la realidad social, estudio empírico, carácter descriptivo e interpretativo, temporalidad transversal en la recogida de datos, así como en las inferencias lógicas de los procesos (Sierra Bravo, 1994; Bericat, 1998).

Para realizar lo anterior, se han empleado elementos de la metodología cualitativa, en función de dar respuesta al cumplimiento de los objetivos y el objeto de estudio. La justificación del uso de la metodología cualitativa, radica en el interés por identificar, a través de la discursividad, esquemas de distinción e interpretación (Sierra Bravo, 1984). Es decir, recolectar datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar de manera de describir lo que se investiga, a través de los objetivos en cuestión. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). De este modo, se ha indagado el problema a investigar a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación sociológica centradas en la fenomenología y la

mirada hermenéutica (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2002). Para el caso, la información recogida corresponde a las representaciones significativas respecto a la realidad social, a los tipos de enseñanza y a los aprendizajes adquiridos con relación a las competencias transversales respecto al proceso de implementación, puesta en marcha y experiencia de los estudiantes de las titulaciones de grado. Lo anterior, supone fomentar el entendimiento, el diálogo intersubjetivo igualitario y el conocimiento dialógico (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha; 2006).

Los instrumentos de recogida de información han sido: veinte y tres documentos de la Universidad de Barcelona y 25 entrevistas semiestructuradas; cuatro jefes de estudio, ocho profesores y ocho estudiantes de las titulaciones de Medicina, Derecho, Historia y Ciencias Ambientales. Además 5 entrevistas a informantes expertos de diversas universidades españolas.

Modalidad de análisis cualitativo

Al respecto, el análisis de los datos y su tratamiento se han entendido como una transformación y reflexión deliberativa, con el fin de extraer los significados relevantes recogidas de las unidades de información, de acuerdo con los criterios definidos en los objetivos y estipulados en las categorías a considerar (Ruiz Olabuénaga, 1996, Valles, 1997). Se utilizó como software de análisis de datos el programa Atlas ti.

El análisis de los datos se ha realizado sobre la base del proceso de conceptualización y operacionalización (Babbie, 1997) de la categoría central de análisis definida como “aprendizaje de competencias transversales”, donde encontramos las dimensiones educativas y la dimensión social, como sustentos sujetadores de los procesos que integran la configuración de las tipificaciones y a construcción de los campos de significación social del estudiante.

Se ha utilizado la estrategia intertextual referida a captar el sentido del texto con relación al conjunto de textos. Respecto a nuestra unidad de análisis, esto se ha realizado a través de la técnica agregativa que unifica en un metatexto las operaciones analíticas, confiriendo resonancia cooperativa a las síntesis diferentes, entendiendo que existe una subjetividad de base análoga que confiere sentido a la intertextualidad (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991; Valles, 1997).

De esta forma, el análisis de datos cualitativos se ha realizado de manera transversal por cada nivel de unidad de información. Esto es,

Jefes de estudios y Profesorado, cuyos datos se integran al análisis en función de identificar los modos de posicionamiento, puesta en práctica, estructura educativa y complejidades del modelo. A su vez, para el caso de los estudiantes, se ha realizado un análisis transversal delimitado a la propia significación del proceso y sus alcances en los ámbitos educativos y ámbito social con miras a la transferibilidad deseada.

El desarrollo de competencias desde la mirada de organizaciones internacionales y desde la Universidad de Barcelona

Diversos organismos internacionales han realizado aportaciones con relación a la implementación del modelo por competencias. Entre estas, destaca el Proyecto Tuning (2003, 2006), quien señala que una titulación logrará estas cualidades si el desempeño profesional de quienes poseen los títulos es comparable de acuerdo a sus perfiles académicos. El énfasis, estaría dado por los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación como punto de referencia al fomento de la transparencia. Lo anterior, sobre la base de la identificación de puntos de referencia para la consecución de programas orientados en los outputs, descritos como resultados de aprendizaje, expresados en competencias.

A su vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, en adelante), incorpora las bases teóricas de evaluación de destrezas y competencias, a través del Programa Definition and Selection of Competences (OCDE, 1999, 2005). Acá, el énfasis está dado en considerar que no todos los resultados de aprendizaje son enseñados por la escuela, la necesidad de la formación permanente y el vínculo entre las competencias y el aprendizaje. La incorporación de competencias claves, estaría dado por categorías de interés tales como el uso de herramientas, la interacción social y la autonomía; las cuales deben apalancar el valor de la flexibilidad, espíritu emprendedor y la responsabilidad, así como el pensamiento y la acción reflexiva.

El Centro Europeo para el Desarrollo de Formación Profesional (CEDEFOP, en adelante), nos señala que el desarrollo de competencias tiene una dinámica propia que trasciende las responsabilidades exclusivamente formativas de la universidad. Lo anterior, sobre la base de la vulnerabilidad actual de los trabajadores por cuanto pérdida de sus competencias producto de las dinámicas de los mercados de trabajo,

fenómeno denominado: obsolescencia económica de las competencias (CEDEFOP, 2012). Así, esta vulnerabilidad estaría dada en los grupos más vulnerables tales como los trabajadores poco cualificados y de más avanzada edad, quienes profundizarían estructuralmente la actual tasa de cesantía; así como los trabajadores sobrecualificados, los cuales si no actualizan estas competencias provocarían un fenómeno de descualificación. El énfasis está dado por la corresponsabilidad de las empresas.

Finalmente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, en adelante), expone una investigación centrada en el rol de la educación superior respecto a la coherencia con las necesidades de los mercados competitivos, con la finalidad de añadir valor al sistema productivo, y como la universidad se hace cargo de esta transferibilidad. La transición desde el Welfare State al Workfare State, estaría dada por convertir a la enseñanza universitaria en una organización de excelencia adaptada a las necesidades de las empresas (Alonso, Fernández y Nyssen, 2008), aumentando las capacidades y los desempeños de los futuros profesionales, a través la adquisición de competencias. Los autores señalan la complejidad de esta asociación, toda vez que el dinamismo de la sociedad no asegura que las competencias previstas en la actualidad sirvan para el futuro, adquiriéndose en un mercado educativo distinto a la universidad tradicional. Entre los aspectos más relevantes del estudio destaca el vínculo entre empleabilidad y aprendizaje de toda la vida, como garantía de empleabilidad al desarrollar potencialidades latentes; relevancia de las competencias, vinculados utilidad, intereses y capacidad de ser adquiridas.

Competencias transversales comunes en la UB: Normativa, Planes de Estudio, Planes Docentes y Programas de Asignaturas

En abril de 2008, el Consell de Govern de la Universitat de Barcelona (UB, 2008) aprueba un documento base como referencia orientativa respecto a las competencias transversales, de acuerdo a los objetivos fundamentales recogidos en el artículo 3 del Estatuto de la UB. Entendiendo que la formación integral del estudiante, mediante su profesionalización, así como su crecimiento personal, son dos premisas que se desarrollan en conjunto, la UB selecciona un conjunto de competencias transversales comunes que se han de priorizar en cada titulación de acuerdo a las que resulten más coherentes con la

formación que se pretende. Estas son: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa; desagregadas en subcompetencias.

Con relación a los planes de estudio y planes docentes de la Titulaciones seleccionadas, es posible identificar:

- dominios o campos respecto a lo que el futuro profesional debe ser capaz de hacer, abordar en su práctica y en términos profesionales (Medicina, UB, 2002);
- información de la Titulación en términos de objetivos y perfil de acceso recomendado (Medicina, UB, 2007; Historia, UB, 2012; Ciencias Ambientales, UB, 2011), salidas profesionales, tipos de materias (Historia, UB, 2012; Ciencias Ambientales; Derecho, UB, 2011);
- planes de estudio expresados en competencias, objetivos de aprendizaje, ECTS, asignaturas (Ciencias Ambientales; UB, 2012), requisitos, evaluación continua — única — reevaluación (Medicina, UB, 2012; Historia; UB, 2012; Derecho, UB, 2012);
- proyecto docente modular interdisciplinario de comunicación y relación asistencias, relacionado con competencias de capacidad comunicativa (Medicina, UB, 2013);
- planes docentes expresados en competencias específicas, competencias transversales, objetivos de aprendizaje, ECTS, bloques temáticos, metodología formativa, evaluación acreditativa (Medicina, UB, 2013; Historia, UB, 2013; Derecho, UB, 2012), actividades presenciales, trabajo tutelado y trabajo autónomo (Ciencias Ambientales, UB, 2013);
- ficha docente de identificación del estudiante (Medicina, UB, 2013).

En términos generales, se aprecia que todas las titulaciones cumplen la normativa con relación a la forma de expresión de los planes de estudio y los planes docentes. Esta información, se integrará al análisis de las descripciones, percepciones y puesta en práctica del modelo por competencias en la organización educativa, así como a los enfoques de enseñanza/aprendizaje vinculados a las potencialidades de transferibilidad, con el análisis de datos finalizado de las entrevistas a los jefes de estudios y profesorado de las titulaciones.

Representaciones significativas del aprendizaje por competencias transversales

Conceptualización relacional significativa del aprendizaje por competencias transversales

De modo de contribuir a la identificación del “aprendizaje de competencias transversales” como objeto de análisis científico, se ha delimitado su significado para ubicarla como elemento susceptible de conocimiento. Este objeto de conocimiento, el cual debe atribuirse de manera conceptual, ha requerido del tránsito desde lo cotidiano en la práctica educativa al contexto científico teórico, mediante la identificación de fenómenos operacionalizados que se vinculen con el objeto de estudio. Así, pasamos de las diversas definiciones de qué es un aprendizaje por competencias transversales, dependiendo de la mirada disciplinar o experiencial, a una un constructo conceptual científico creado especialmente para esta investigación, a partir de las diferentes concepciones (o categorías) que se han identificado:

- en primer lugar, el ámbito educacional, desde donde se entiende el aprendizaje de competencias transversales como la integración y movilización de conocimientos que posibilitan resultados de aprendizaje, en contextos pedagógicos y prácticas de organización educativa;
- en segundo lugar, el ámbito social, desde donde se considera el aprendizaje de competencias transversales como la dinámica significativa del individuo, por cuanto requerimientos en transferencias asociadas a la socialización y la movilidad social, así como la representación significativa del individuo por cuanto integración y movilización de saberes.

Voces, experiencias y trayectorias de la comunidad universitaria

El análisis de datos cualitativos, se ha realizado de manera transversal por cada nivel de unidad de información. Esto es, Jefes de estudios y Profesorado, cuyos datos se integrarán al análisis precedente, en función de identificar los modos de posicionamiento, puesta en práctica, estructura educativa y complejidades del modelo. A su vez, para el caso de los estudiantes, se realiza un análisis transversal delimitado a

la propia significación del proceso y sus alcances en los ámbitos educativos y ámbito social con miras a la transferibilidad deseada.

Jefes de Estudio

Con relación al ámbito educacional, es relevante la contribución que realizan las titulaciones al desarrollo de la sociedad por cuanto esencia de la ciencia y de las humanidades. Si bien los cambios en la universidad son visibles, el ámbito con mayor riesgo se encuentra en las restricciones presupuestarias. Respecto al plan de estudio, se difiere en la modalidad de implementación del modelo de competencias, tanto en los puntos de inicio: *“los resultados de aprendizaje acá se han hecho toda la vida”* (Medicina), los vínculos entre formación y empleo: *“acá sales con un grado y debes profesionalizarte con un master para tener un puesto de trabajo”* (Derecho), y los distintos niveles de complejidad del aprendizaje.

Con relación al ámbito social, todas las titulaciones sienten una implicación social, con distintos grados de implicación y valoraciones, enfatizando que los cambios en la sociedad no han influido en las formas en las cuales se adecúa la titulación en las salidas profesionales.

Profesorado

Con relación al ámbito educativo, las competencias en el plan de estudios por lo general son entendidas como conceptos, pero a nivel práctico estas han sido llevadas con descoordinación institucional lo cual ha provocado el despiste y rechazo de una buena parte del profesorado. A nivel de contenidos formativos, la gran mayoría del profesorado considera que en este nuevo enfoque educativo se pierde contenido pero se gana en habilidades, lo cual divide la opinión del profesorado con respecto a su utilidad:

El Espacio Europeo en la normativa que la universidad lo fue desarrollando fue un caos, un lío tremendo, muchos profesores se les despistó muchísimo, parecía que había que hacer cosas extraordinarias en vez de decir, oiga lo que usted está haciendo es perfectamente lógico con este proceso.

(Profesorado de Derecho)

hay mucho profesor que está en contra, a mí me da la sensación de que ganar en habilidades es abrir las puertas a posibles profesiones futuras.

(Profesorado de Historia)

En el caso de la innovación docente, queda en evidencia que existen dos tipos de profesores, aquellos que consideran que es una moda pasajera innecesaria, y no cambian sus metodologías de enseñanza; y aquéllos ya llevan tiempo trabajando en innovación. En este mismo sentido, la evaluación continuada se plantea como un punto de conflicto, porque si bien aquellos profesores pro innovación consideran que es efectiva, en la práctica en muchos casos ha causado una confusión, tanto en el método, como en los objetivos que ella pretende. A su vez, este tipo de evaluación ha causado una sobrecarga de trabajo mayor en los docentes, sobre todo por la mala implementación desde las autoridades académicas.

La carga que soportamos los docentes es mucho mayor, en el sentido que esto ha exigido pues, un cambio en los paradigmas docentes (...) hacer una evaluación continuada te da más trabajo que no hacerla. Por otro lado, hay ciertas incoherencias que suponen, por ejemplo, que nos obliguen a hacer una evaluación continuada y después reevaluar; ¿Qué sentido tiene hacer una reevaluación, si has estado haciendo una evaluación continuada?
(Profesorado de Ciencias Ambientales)

Pero es que incluso hubo profesores que boicotearon la evaluación continuada haciendo una huelga a la japonesa. Es decir, haciendo una reseña por semana ¿tú crees que un alumno puede hacer una reseña por semana de un libro de una sola asignatura? Y lo hacían para boicotear. El problema es que esto te lo decían...ya verás tú, ¿quieres la evaluación continuada? ¡Ya vas a ver tú qué evaluación continuada! Y esto se ha vivido aquí y se ha hecho aquí porque los que debían liderar, no les daba la gana hacerlo.
(Profesorado de Historia)

Alumnos

Con relación al ámbito educativo, en los discursos de los estudiantes se puede identificar una gran dicotomía con respecto a las enseñanzas que reciben en la universidad, vinculado a los ajustes presupuestarios, dado que consideran que la relación del valor de la matrícula y la calidad de la educación es indirectamente proporcional.

El problema es que para aplicar el grado necesitas tener económicamente dinero, es decir es una gran inversión. Esa inversión no se ha hecho y por eso la gente está cansada y enojada, pues los alumnos lo vemos. Se está organizado muy

mal. El aumento de las tasas universitarias, tú estás pagando cada día más, por menos materia en general.

(Estudiante de Ciencias Ambientales)

Identifican claramente la existencia de profesores que hacen clases con métodos tradicionales y a aquellos profesores que se esfuerzan por hacer las clases vinculadas a la innovación docente.

Los profes jóvenes que he tenido, tienen más iniciativa de quererte escuchar y mejorar el programa, y los más mayores, creen que las cosas se hacen bien a su manera y tal vez les cuesta un poco.

(Estudiante de Ciencias Ambientales)

Con respecto a la evaluación continuada, se aprecian un tanto desorientados ya que no existe una forma común de evaluación y a su vez sienten que se les exigen demasiados trabajos y adolecen de tiempo para llevarlos a cabo con dedicación. Esto también en muchos casos les impide realizar otro tipo de actividades, como trabajar, ya que no les queda tiempo.

No ha cambiado nada, los profesores siguen haciendo clases magistrales y te siguen explicando y tú tienes que coger y aprender (...), lo que se intentaba innovar en un principio, que sería una evaluación continuada, donde el profe pudiese ver como tú vas creciendo en conocimiento a lo largo de la asignatura, no se ha logrado; esto lo único que hace es que nos cansemos más, nos ponen muchos trabajos, más las prácticas de la carrera. No ves los resultados de tantas horas que estás invirtiendo, lo único que dan ganas es de quejarte de todo.

(Estudiante de Historia)

Existe una valoración positiva hacia los cursos prácticos, ya que consideran que es ahí, en el contacto con la realidad, donde los conocimientos adquiridos toman forma y donde más se aprende, todos piden tener un mayor número de clases prácticas.

El grado, te enseña mucho más práctico, controlas mucho más la práctica (...) haces muchos más casos prácticos y vas teniendo en cuenta la realidad.

(Estudiante de Derecho).

Con relación al ámbito social, es posible identificar aspectos de reflexividad vinculados a la integración de saberes y vínculos con la sociedad, respecto a formación de una ciudadanía crítica

Es bastante importante la importancia de la universidad, primero porque es donde se están creando nuevas ideas (...) luego hay capacidad de unir varios conocimientos que se pueden relacionar entre sí (...) y sobre todo que es un espacio abierto que debería estar más focalizado a la sociedad.
(Estudiante de Medicina)

Yo creo que la función más importante de la universidad es precisamente darte una visión del mundo y un poder crítico, que desde otros, si no estudias no se da.
(Estudiante de Historia).

Principales conclusiones

La creación del EEES en la UB es un proceso complejo, incierto y con serias restricciones de recursos, lo cual fomenta la desigual forma de implementación de los nuevos planes de estudio, contribuyendo a aumentar la brecha existente entre las áreas de conocimiento.

- falta de formación del profesorado universitario con relación al aprendizaje de competencias, así como a los modelos de evaluación continua;
- no existe una única base conceptual, analítica, así como programas de investigación multidisciplinarios que promuevan una mejor comprensión del concepto de competencia. Es por esto que su desarrollo, evaluación e impacto está constantemente puesto en tela de juicio, por lo cual se hace necesario una redefinición clarificadora que oriente en cada campo o disciplina académica;
- se propone generar un marco de análisis común, y un marco de análisis diverso para el tratamiento de las competencias en pos de clarificar y hacer más transparente los procesos, mecanismos y significaciones del aprendizaje;
- el modelo, las normativas y el tratamiento de las organizaciones tienen un diseño coherente, así como una mejor respuesta a las adecuaciones de las exigencias de formación profesional en un mercado de trabajo altamente dinámico;
- el mero recurso verbal de incorporación en los planes de estudio como mecanismo de facto, no sólo crea resistencia en el cuerpo del profesorado, sino que un brecha entre el espíritu de lo que se dice y lo que realmente se hace, afectando a la calidad universitaria;

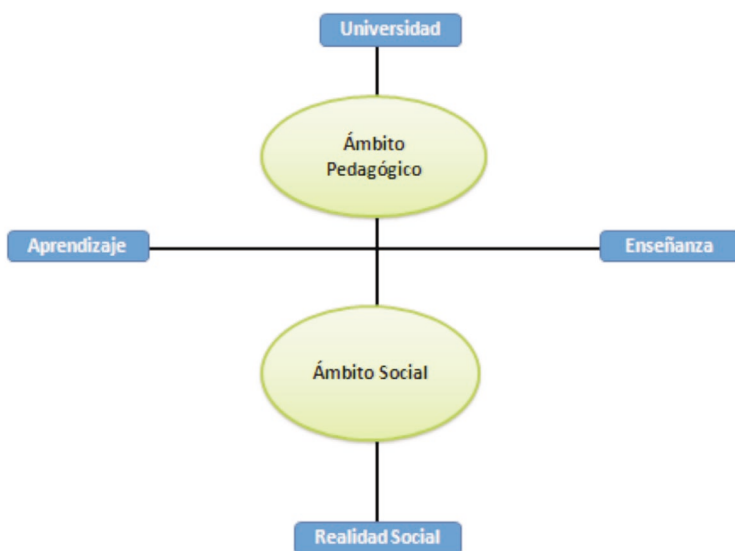


Figura 50.1 Sistemas de desviaciones diferenciales y principios de diferenciación
Espacio social — matriz de análisis integral

- la calidad universitaria, vinculada al aprendizaje por competencias, debe orientarse a la aplicabilidad de criterios orientadores y no definiciones exclusivamente operacionales;
- débil significación del estudiante respecto al proceso de aprendizaje por competencias, así como una tensión entre su interpretación de la realidad social futura y la acreditación de sus conocimientos;
- la adquisición de competencias, si indican que estos conocimientos se activen en el momento en que el individuo se enfrente a una situación concreta en un contexto determinado, por lo cual las titulaciones deben vincular en sus planes de estudio la delimitación del concepto, los saberes que incorpora, los criterios de desempeño, así como las evidencias que recogerá para su cumplimiento, sin ser estas estándar, ni homologables a todas las titulaciones;
- como se aprecia en la figura 49.1, existe una matriz de análisis espacial que identifica cuatro campos significativos vinculados a las representaciones significativas de los estudiantes respecto a sus trayectorias académicas en la universidad. Estos son: universidad, realidad social, enseñanza y aprendizaje, vinculadas a

las siguientes categorías temáticas: misión de la universidad, cambios en la universidad, organización educativa, socialización, movilidad social, reflexividad y estructuración. Constituyendo un sistema de desviación diferencial con principios de diferenciación.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (1998), *La Mirara Cualitativa en Sociología*, Madrid, Síntesis.
- Alonso, L.E., Fernández, C. y Nyssen J. (2008), *El Debate Sobre las Competencias: Una Investigación Cualitativa en Torno a la Educación Superior y el Mercado de trabajo en España*, Madrid, ANECA, recuperado de:
http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Aránguiz, C. y Rivera, P. (2011), "Los desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: del profesional, al ciudadano universitario", *Revista Imagonautas*, 1 (1), pp.52-75, recuperado de:
<http://imagonautas.gceis.net/contenido/num-1-vol-1-2011#overlay-ontext=contenido/numeros>
- Babbie, E. (1997), "Diseño de investigación. Conceptualización y medición", *Manual Para la Práctica de la Investigación Social*, México, Desclée De Brouwer, pp. 111-144, 145-175.
- Baeza, M. A. (2002), "De las metodologías cualitativas en investigación científico social: Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido", *Proyecto de Docencia N°98-110*, Universidad de Concepción, Chile.
- Bauman, Z. (2006), *Vida Líquida*, Buenos Aires, Paidós.
- Beck, U. (1998), *La Sociedad del Riesgo. Hacia Una Nueva Modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1996), "Modernidad, pluralismo y crisis de sentido", *Estudios Públicos*, 63, pp.1-54. recuperado de:
http://www.cepchile.cl/dms/archivo_907_235/rev63_berger.pdf
- Bericat, E. (1998), "La legitimidad científica de la integración. Las dimensiones metodológicas", *La Integración de los Métodos Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación Social*, Barcelona, Ariel, pp. 36-57; 94-125.
- Boix, R. y Burset, S. (2011), "Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza superior", en J. Alsina (Coord.), *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18. pp. 12-17. recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Bonal, X. (1998), *Sociología de la Educación. Una Aproximación Crítica a las Corrientes Contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (1988), "El habitus y el espacio de los estilos de vida", *La Distinción*, Madrid, Taurus, pp. 199-243.
- Buscà, F. y García, A. (2011), "Puntos clave para el aprendizaje y la evaluación de las competencias transversales", en J. Alsina (Coord.), *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18, pp. 26-40, recuperado de:
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>

- Cárcamo, H. (2005), "Hermenéutica y análisis cualitativo", *Revista Cinta de Moebio*, 24, pp. 205-216, recuperado de:
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26081/27386>
- Castells, M. (1998), "Entender nuestro mundo", *Revista de Occidente*, 205, pp. 113-145.
- CEDEFOP. (2012), *Prevenir la Obsolescencia de las Competencias*, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Comisión Europea. Nota informativa, julio 2012, recuperado de
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9070_es.pdf
- Chastaing, M. (2008), "La nosografía del lenguaje", en P. Bourdieu, J.C. Chamboderon, J.C. Passeron, *El Oficio de Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos* (3ª ed.), Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 197-203.
- De la Orden Hoz, A. (2011), "El problema de las competencias en la educación general", *Bordon Revista de Pedagogía*, Monográfico, pp. 47-61.
- EEES (1999), *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior*, Bolonia (Italia), 19 de junio de 1999, recuperado de:
http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- EEES (2001), *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior*, Praga (República Checa), 19 de mayo de 2001, recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- EEES (2003), *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior*, Berlín (Alemania), 19 de septiembre de 2003. recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- EEES (2005), *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior*, Bergen (Noruega), 19 y 20 de mayo de 2005, recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- EEES (2007), *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, London (United Kingdom), May 18, 2007, recuperado de: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- EEES (2009), *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Educatio*, Leuven y Nueva Lovaina, April 28 and 29, 2009, recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- EHEA (2005), *The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area*, Bologna Process, European Higher Education Area, recuperado de: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf>
- EHEA (2010), *Declaration on the European Higher Education Area*, Budapest (Hungary) and Vienna (Austria), March 12, 2010, recuperado de:
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- EHEA (2012), *Declaration on the European Higher Education Area*, Bucharest (Romania), April 26 and 27, 2012. recuperado de:
<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Ferrero, J.J. (1994), *Teoría de la Educación*, Bilbao, Universidad de Deusto.

- Flick, U. (2004), *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid, Marmota.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2003), *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación* (3ª Ed.), Madrid, Alianza.
- Gairín, J. (2011), "Formación de profesores basada en competencias", *Bordon Revista de Pedagogía*, Monográfico, pp. 93-108.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006), *Metodología de la Investigación* (4ª Ed.), México, Mc Graw-Hill.
- Lipovetsky, G. (1983), *La Era del Vacío: Ensayos Sobre Individualismo Contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- LOU (2001), *Ley Orgánica Universidad 6/2001* de 21 de diciembre de 2001, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- LOMLOU (2007), *Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril de 2007, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- OCDE (1999), *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Oficina Federal de Estadística de Suiza. recuperado de:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- OCDE (2005), *The Definition and Selection of Key Competences, executive summary*, Organisation for Economic Co-operation and Development, recuperado de:
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Pimienta, J. (2011), "Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior" *Bordon Revista de Pedagogía*, Monográfico, pp. 77-92.
- Pozo, A. (2005), *Alma Mater Hispalense*, Página personal, recuperado de:
<http://personal.us.es/alporu/inicio.htm>
- Quintanilla, M.A. (1999), "La misión y el gobierno de la universidad abierta", *Revista de Occidente*, 216. pp. 117-146.
- Real Decreto (2007), *1393/2007: Por el que se Establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales*, de 29 de octubre de 2007, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Ribes, E. (2011), "El concepto de competencia: su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación", *Bordon Revista de Pedagogía*, Monográfico, pp. 33-45.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Granada, Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Samaja, J. (2004), "Matrices de datos: Presupuestos básicos del método científico", *Epistemología y Metodología: Elementos Para Una Teoría de la Investigación Científica* (3ª Ed.), Buenos Aires, Eudeba, pp. 147-193.

- Schütz, A. (1995), *El Problema de la Realidad Social*, Buenos Aires, Amorrotu.
- Sierra Bravo, R. (1984), *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica y Metodología*, Madrid, Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1994), “Elección del tema de tesis o del problema a investigar”, *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*, Paraninfo, Madrid, pp. 108-126.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2000), “La entrevista en profundidad” *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación* (3ª Ed.), Buenos Aires, Paidós, pp. 100-132.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003), *Informe Final Fase Uno*, 2003, Bilbao, España, Universidad de Deusto.
- Tuning Educational Structures in Europe (2006), *Informe Final Fase Dos*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, recuperado de: http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf
- UB (2002), *Informació General — Competències del Llicenciat en Medicina*, Llicenciatura de Medicina, Facultat de Medicina, recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/competencies.htm>
- UB (2007), “Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza universitaria: Génesis e influencias mutuas de los saberes pedagógicos y disciplinares en los docentes universitarios expertos”, *Informe Proyecto REDICE*, Universidad de Barcelona, recuperado de: <http://www.ub.edu/fodip/docs/REDICE.pdf>
- UB (2008a), *Competències Transversals de la Universitat de Barcelona*, Consell de Govern, 10 d’abril de 2008, recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf
- UB (2008b), *Informació General — Objectius Generals de l’Ensenyament Medicina*, Facultat de Medicina, recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/objectius.htm>
- UB (2012a), *Normativa Reguladora dels Plans Docents de les Assignatures i de l’Avaluació i Qualificació dels Aprenentatges*, Consell de Govern, 8 de mayo de 2012, recuperado de: <http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>
- UB (2012b), *Estudi de Grau Medicina*, Facultat de Medicina, recuperado de: http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/s_medicina.pdf
- UB (2012c), *Distribució de Crèdits — Grau de Medicina*, Facultat de Medicina, recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plaestudis.htm>
- UB (2012d), *Itinerari Curriculars — Assignatures Troncals Grau de Medicina*, Facultat de Medicina, recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/itinerari.htm>
- UB (2012e), *Guia de l’Ensenyament — Grau de Historia*, Facultat de Geografia e Història, recuperado de: http://www.ub.edu/facgh/guies_graus_12_13/12-13/historia.pdf
- UB (2012f), *Pràctiques Externes Curriculars de Grau — Informació per a l’Estudiant*, Facultat de Geografia e Història, recuperado de: http://www.ub.edu/facgh/practiques_curriculars/informacio_estudiants.htm

- UB (2012g), *Pla Docent de l'Assignatura Història Medieval de Catalunya*, Facultat de Geografia e Història, recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361423&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB (2012h), *Ficha del Grado de Derecho*, Facultad de Derecho, recuperado de
http://www.ub.edu/dyn/cms/print/p.jsp?u=/continguts_es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/D/G1055/index.html
- UB (2012i), *Pla d'Estudis del Títol de Grau en Dret*, Facultat de Dret, recuperado de:
http://www.ub.edu/dret/graus_postgraus/doc/nous_plans_estudis/plans_estudis_def_dret.pdf
- UB (2012j), *Grau de Dret: Criteris de Matricula i Organització Curs 2012-2013*, Facultat de Dret, recuperado de:
http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/docs/avis_organitzacio_curs.pdf
- UB (2012k), *Pla d'Estudis de l'Assignatura de Pràctiques Externes*, Facultat de Dret, recuperado de:
http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/practicum/pla_docent.pdf
- UB (2012l), *Pla Docent de l'Assignatura de Sociologia del Dret*, Facultat de Dret, recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=362506&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB (2012m), *Pla Docent l'Assignatura Filosofia del Dret*, Facultat de Dret, recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2013&codiGiga=362464&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB (2012l), *Informació General Títol de Ciències Ambientals*.
http://www.ub.edu/biologia/queoferim/grau/grau_ambientals/index.htm
- UB (2012ñ), *Pla d'Estudis del Títol de Ciències Ambientals*, Facultat de Ciències, recuperado de:
<http://www.ub.edu/biologia/webgraus/PlaestudisCienciesAmbientals.pdf>
- UB (2012o), *Dades e Indicators Informe Seguiment Curs 2011-2012*, Facultat de Ciències, recuperado de:
<http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/dadesiguies/informseguiment1112/g1032.pdf>
- UB (2013a), *Asignatura Semiología General y Propedéutica Clínica*, grado de Medicina, Facultad de Medicina, recuperado de:
<http://www.ub.edu/medicina/program/3tercer/esp/Semiologia-tradES.pdf>
- UB (2013b), *Plans Docents de l'Assignatura Semiologia General i Propedèutica Clínica, Ètica mèdica*. Facultat de Medicina. recuperado de:
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plans%20docents/semiologia.pdf>
- UB (2013c), *Pla Docent de l'assignatura Història d'Amèrica*, Facultat de Geografia e Història, recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361416&idioma=CAT&recurs=publicacio>

- UB (2013d), *Informació Clínica Jurídica Dret al Dret. Catàleg Específic de Practiques Externes Curriculars del Grau de Dret*, Facultat de Dret, recuperado de:
http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/agenda/practicum_oferta_2n_se_mestre.pdf
- UB (2013e), *Pla Docent de l'assignatura Contaminació Acústica i Electromagnètica*, Facultat de Ciències, recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361713&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB (2013f), *Pla Docent de l'Assignatura Gestió de Fauna*, Facultat de Ciències, recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361697&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- Valles, M. (1997), *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*, Madrid, Síntesis.
- Villa, A. y Poblete, R. (2007), *Aprendizaje Basado en Competencias: Una Propuesta Para la Evaluación de las Competencias Genéricas*, Bilbao, Mensajero.
- Villa, A. (2011), "Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones", *Bordon Revista de Pedagogía*, Monográfico, pp. 147-170.
- Weber, M. (2013), *Ensayos Sobre Metodología Sociológica* (2ª ed.), Madrid, Amorrortu.

Capítulo 51

Das margens para um lugar de maior destaque Derivas na estratégia política da União Europeia para a educação de adultos

Paula Guimarães

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (pguimaraes@ie.ulisboa.pt)

Natália Alves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Cármem Cavaco

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

A intervenção da União Europeia na educação de adultos, considerada como um campo de práticas diversificado (Canário, 1999) no qual diferentes lógicas de ação podem ser encontradas (Cavaco, 2009), começou por incidir sobre o papel da formação profissional na qualificação de recursos humanos e do seu impacto no desenvolvimento económico. Procurando fomentar o crescimento económico e a empregabilidade (Alves, 2007), no quadro da modernização e da inclusão social, desde meados da década de 1990 que esta organização supranacional tem procurado igualmente complementar o desenvolvimento da economia com a construção de um espaço europeu de educação (Nóvoa & Lawn, 2002). Mesmo que esta intervenção tenha incluído outras modalidades de educação não formal e informal no âmbito das orientações para a aprendizagem ao longo da vida, ela não deixa de destacar a importância da educação e formação para a gestão de recursos humanos (Lima, 2006).

Nas últimas duas décadas, a União Europeia tem produzido diversos documentos políticos que incidem sobre a educação de adultos. A análise de conteúdos temática de alguns destes documentos revelam um processo de europeização das políticas públicas nacionais, no âmbito de dinâmicas de heteronomia que são o resultado de regulação transnacional, complementada com a responsabilização dos indivíduos pelas suas opções profissionais, educativas e formativas (Field, 2006; Antunes, 2008).

Todavia, estes documentos raramente integram finalidades de desenvolvimento pessoal e social, que não sejam aqueles que se ligam à inclusão social. Estas finalidades ausentes podem ser encontradas em muitas práticas não formais de educação de adultos e apresentam até uma relevante tradição em termos de políticas públicas (Lima & Guimarães, 2011). Outros objetivos de educação informal, de educação autonómica e emancipatória, com origem em dinâmicas coletivas e locais, também pode ser identificadas em raízes históricas da

educação de adultos em diferentes países e na atualidade podem ser observadas em variados movimentos sociais (Crowther, 2004 e 2011), embora nunca obtenham qualquer referência dos documentos produzidos pela União Europeia.

Palavras-chave: educação de adultos, União Europeia, aprendizagem ao longo da vida, heteronomia, autonomia.

Derivas na estratégia política da educação de adultos na União Europeia

A preocupação das organizações internacionais com a educação de adultos, entendida enquanto um campo de práticas diversificado (Canário, 1999) no qual se confrontam diferentes lógicas de ação (Cavaco, 2009), ocorre sobretudo após a II Guerra Mundial. Tendo sido particularmente relevante para a legitimação de um sector que em muitos países raramente era incluído na agenda política educativa, como aconteceu com o impacto das inúmeras iniciativas levadas a cabo pela UNESCO desde a sua criação até à atualidade, esta intervenção também tem denotado derivas, de entre as quais as tendências hegemónicas economicistas, técnicas e individualizantes, que contradizem concepções de educação de carácter autónomo, coletivo, crítico e abrangente.

No caso da União Europeia, a análise de documentos políticos sobre educação de adultos permite afirmar que este domínio ganhou destaque nesta organização desde a criação da mesma (Spolar & Holford, 2014). Num primeiro momento, nomeadamente quando foi estabelecida, em 1957, a Comunidade Económica Europeia, atribuiu à formação profissional alguma importância. De facto, o Tratado de Roma (1957) referia, no Art.º 128, que a formação profissional se constituía numa estratégia para a promoção de bens, serviços, capital e trabalho. Esta circunstância acabou por permitir a criação de um conjunto de programas de apoio com o propósito de desenvolver a economia (designadamente, aumentar a produtividade e a competitividade, facilitar a integração dos indivíduos no mercado de trabalho, etc.). Esta prioridade centrou-se no desenvolvimento de recursos humanos, enquanto instrumento de promoção do capital humano, da qualidade do trabalho técnico e racional. Neste contexto, a educação (em particular os sistemas de educação formal) manteve-se à margem da intervenção da Comunidade Económica Europeia, apesar de em diferentes ocasiões, como aconteceu em

diversos conselhos de ministros, o papel da referida organização internacional neste domínio tivesse sido debatido (Antunes, 2008; Rasmussen, 2014).

Na verdade, devido ao princípio da subsidiariedade, os estados mantiveram um elevado grau de autonomia neste domínio. Este princípio assenta no pressuposto segundo o qual a União Europeia só deve atuar num determinado sector quando a sua ação é considerada mais eficaz que uma intervenção desenvolvida por outras entidades. Neste sentido, afirma-se no Art.º 5 do Tratado da União Europeia que

3. Em virtude do princípio da subsidiariedade, nos domínios que não sejam da sua competência exclusiva, a União intervém apenas se e na medida em que os objectivos da acção considerada não possam ser suficientemente alcançados pelos Estados-Membros, tanto ao nível central como ao nível regional e local, podendo contudo, devido às dimensões ou aos efeitos da acção considerada, ser mais bem alcançados ao nível da União. (União Europeia, 2010, p. 18)

Por esta razão, só mais recentemente a educação passou a ser vista pela União Europeia como um domínio prioritário. No Tratado de Maastricht, em 1992 (Art.ºs 126 e 127), estabeleceu-se os contornos dessa intervenção e, desde então, tem-se assistido ao surgimento de orientações e programas que, embora não integrem uma política, incluem mecanismos diversos que dão expressão às decisões tomadas. A valorização da formação, educação e aprendizagem pela via da formação de recursos humanos à qual se assistiu sobretudo a partir de 1990, permitiu à União Europeia a definição de uma “estratégia política” (Griffin 1999a e 1999b), designada de “aprendizagem ao longo da vida”, que tem vindo a ser consolidada nas duas últimas décadas. Esta estratégia tem acentuado os meios (e não tanto os fins) e tem favorecido a articulação dos sistemas de educação e formação no quadro da “construção do espaço europeu de educação” (Nóvoa & Lawn, 2002). Em resultado, devido à existência de apoios financeiros e de diferentes mecanismos de regulação, como o método aberto de coordenação, os indicadores (*benchmarks*) e as boas práticas, as orientações da União Europeia neste domínio acabaram por ter impactos nos modos como se concebe e trabalha na educação de adultos em diversos países e promoveram o surgimento de uma nova ordem educativa, com afirmaram Field (2006) e Antunes (2008). Para além destes mecanismos de regulação, registou-se a disseminação de muitos documentos políticos que

impuseram uma certa “construção política” e “novas formas de pensar” a educação (a formação e aprendizagem) na Europa (Nóvoa, 2013).

Assim, se se atentar a alguns documentos políticos publicados nas últimas duas décadas, verifica-se que foi ao longo dos anos de 1990 que a União Europeia passou a exibir preocupações mais óbvias com a formação, educação e aprendizagem, no quadro de uma forte crítica aos sistemas educativos nacionais. Um exemplo elucidativo deste esforço pôde ser identificado no *Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego* (European Commission, 1994). Neste texto, descreveu-se um cenário económico, social e político complexo, no qual a formação, a educação e a aprendizagem assumiam novos papéis “no desenvolvimento da sociedade do conhecimento, na promoção de competências para o trabalho e para o desenvolvimento da economia, tendo em vista a existência de cidadãos e de trabalhadores mais críticos e criativos” (*idem*). Publicado no ano seguinte, o *Livro Branco sobre Educação e Formação: Rumo à Sociedade Cognitiva* (European Commission, 1995) enfatizou igualmente a emergência da sociedade do conhecimento e a importância desta para o emprego, atribuindo uma utilização mais instrumental ao conhecimento, à Ciência e à tecnologia. De facto, estes dois documentos atribuíram um papel central à formação, bem como à educação e à aprendizagem, tidas como pedras angulares da sociedade cognitiva e como pilares da coesão social e da prevenção da exclusão. Apontaram também para uma relação privilegiada com o trabalho, na promoção da empregabilidade dos indivíduos em sociedades nas quais o desemprego estrutural se tornava cada vez mais uma realidade incómoda. Esta circunstância traduziu desenvolvimentos mais evidentes ao nível do pensamento programático e ideológico que, segundo Antunes (2008), se dirigiam a questões relativas à formação de recursos humanos no processo de integração europeia e ao aumento da competitividade da economia.

Mais tarde, em 2000, a *Estratégia de Lisboa* marcou uma definição mais clara das finalidades e da intervenção da União Europeia na formação, educação e aprendizagem. Assumindo como objectivo estratégico “a construção, até 2010, da economia mais dinâmica e competitiva do mundo, baseada no conhecimento e, simultaneamente, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), este documento baseou-se na convicção de que a globalização da economia e a crescente importância atribuída às

tecnologias da informação e da comunicação exigiam a necessidade de reformar os sistemas de educação e formação europeus e obrigavam à procura de mecanismos que garantissem o acesso à formação, educação e aprendizagem, tendo em vista encontrar formas de ultrapassar o desemprego (*idem*).

Defendeu-se, por tal, que a adaptação e o reforço dos processos de desenvolvimento económico existentes, de criação de empregos e de maior coesão social, eram esforços importantes que deviam ser garantidos por uma intervenção mais ambiciosa que aquela levada a cabo até então. Desta forma, esta estratégia sugeriu inovações nos sistemas educativos europeus que contemplaram, por exemplo, a introdução do método aberto de coordenação. Este método teve como finalidades a identificação e divulgação de boas práticas, enquanto atividades que pudessem ser replicadas noutros contextos e países e concretizassem os objetivos estabelecidos pela União Europeia, nas áreas económica, social e educativa, assim como a criação dos indicadores que deviam promover a convergência de ações e de resultados. Por isso, o método aberto de coordenação implicou que fossem

(...) definidas, para a União, orientações combinadas com calendários específicos para a consecução dos objectivos nelas fixados a curto, médio e longo prazo; que (fossem) estabelecidos, sempre que necessário, indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes Estados-Membros e sectores como um método de comparação de melhores práticas; que essas orientações europeias (fossem) traduzidas em políticas nacionais e regionais, por via da definição de metas específicas e da adopção de medidas, tendo em conta as diferenças nacionais e regionais; que se (procedesse) periodicamente à monitorização, à avaliação e à análise pelos homólogos, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca. (Conselho Europeu de Lisboa, 2000)

Este método assentou também numa abordagem descentralizada, consentânea com o princípio da subsidiariedade e com o estabelecimento de redes entre os diversos atores envolvidos, estatais, privados e/ou ligados a organizações não-governamentais, com os propósitos de identificar, divulgar e promover as boas práticas. A opção por este método visou acompanhar de modo mais eficaz as mudanças que viessem a ocorrer, pois permitia a avaliação de resultados e, por essa via, a criação de emprego numa sociedade cada vez mais informatizada (Conselho Europeu de Lisboa, 2000).

No mesmo ano foi aprovado o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Este documento estabeleceu duas grandes orientações: “a dinamização da cidadania ativa e a promoção da empregabilidade”. Estas orientações cruzaram-se com algumas políticas sociais que combinavam a participação dos indivíduos em diversas esferas da vida social e económica, a construção de um sentimento de pertença a uma sociedade europeia, o estabelecimento de mecanismos de inclusão, quanto à empregabilidade e à capacidade de assegurar um emprego e de o manter (*idem*). Estas eram assim tidas como condições decisivas para a construção do espaço europeu de educação, bem como de uma sociedade na qual o emprego, a competitividade e a prosperidade, baseados na economia do conhecimento, eram dimensões centrais.

Este documento incluiu diversas finalidades que se centraram sobre a necessidade de:

- garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à *aquisição e renovação das competências* necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- *aumentar visivelmente os níveis de investimento* em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa — os seus cidadãos;
- desenvolver *métodos de ensino e aprendizagem* eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- melhorar significativamente a forma como [eram] *entendidos e avaliados a participação e os resultados* da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal;
- assegurar o acesso facilitado de todos a *informações e consultadoria* de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- providenciar oportunidades de *aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes*, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

(Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 4)

Em boa verdade, estas eram finalidades cada vez mais próximas das políticas económicas, nomeadamente do aumento da produtividade e da competitividade, da preservação e da criação de emprego. Complementarmente, acentuou-se o papel dos indivíduos na construção das suas biografias que deviam ter na formação, na educação

e na aprendizagem aspectos essenciais para a promoção da adaptabilidade e da flexibilidade em contexto de trabalho. Nesta perspectiva, destacou-se o estreitamento das relações entre a educação, a aprendizagem, a economia e o trabalho, enquanto se assistiu à preferência pela individualização de percursos, através da escolha de processos que se centravam sobre o sujeito e sobre a sua intervenção nos contextos de trabalho (Guimarães, 2011).

Nestas orientações, denotou-se assim uma tendência para a “instrumentalização da educação e da aprendizagem, associadas estas à economização da vida social” (Lima, 2008) e perspectivadas como uma contribuição para o crescimento económico das empresas e como estratégia para aumentar a possibilidade de os indivíduos participarem no mercado de trabalho. Devido à prevalência da racionalidade económica e à predominância do conhecimento e da informação na distribuição de bens e serviços, a União Europeia manteve o destaque na formação profissional, deixando à educação e aprendizagem o papel de instrumentos complementares no aumento da competitividade das empresas num mercado globalizado (Finger, Jansen & Wildemeersch, 1998, p. 19). Neste quadro, os adultos passaram a ser incentivados a participar na formação, na educação e na aprendizagem para conseguir sobreviver num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Por essa via, a educação e a aprendizagem, bem como a formação, revelaram o seu carácter funcional, surgindo igualmente como novos modos de definir as tarefas económicas e sociais nas sociedades.

Acentuou-se pois o surgimento de uma nova economia educativa caracterizada pela individualização do conhecimento (Alheit & Dausien, 2002, pp. 6-10). Por isso, de acordo com Olssen, a formação, a educação e a aprendizagem emergiram como tecnologias que cada sujeito possuía para efetuar as suas opções de vida. Favoreciam desse modo a promoção da adaptabilidade e da mobilidade dos trabalhadores no mercado de trabalho, pois poderiam facilitar a mudança de emprego, no quadro de um sector de atividade e de sectores distintos. Facilitavam a flexibilidade que níveis elevados de formação geral e técnica favoreciam. Permitiam igualmente o desenvolvimento de competências, enquanto capacidades operativas, que se articulavam com o aumento da permissividade dos constrangimentos legais sobre o trabalho e o emprego. Nesta linha de ideias, num novo ambiente económico, a formação, a educação e a aprendizagem podiam ser entendidas como “tecnologias de adaptação flexível”, dado que levavam a que os

sujeitos lutassem pela manutenção dos seus empregos e a inclusão noutros (Olssen, 2006).

Neste quadro, o documento *Educação e Formação 2010* (European Commission, 2004) estabeleceu diversas metas que deveriam ser atingidas no final da primeira década deste século, de entre as quais a média de participação de 12,5% de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo decisivamente para a europeização das orientações para os domínios enunciados (Antunes, 2008). O propósito dessa e de outras metas ligava-se à necessidade de tornar os sistemas europeus de educação e formação uma referência mundial, conferindo dessa forma uma maior visibilidade política e social a esses domínios. Dos objetivos que essas metas contemplavam, os seguintes teriam particular relevância para a educação de adultos, nomeadamente o desenvolvimento de competências-chave definidas pela União Europeia; o acesso às tecnologias da informação e comunicação; o desenvolvimento da educação a distância; a promoção da cidadania ativa, da igualdade de oportunidades e da coesão social; e o reforço das ligações entre o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade. Para a concretização destes objetivos, foram adoptadas decisões específicas e calendários determinados, indicadores mais adaptados aos problemas e às necessidades entretanto identificados nos diferentes estados-membros, processos de monitorização e avaliação dos resultados obtidos segundo o método aberto de coordenação, no quadro de um forte apelo à tradução das orientações europeias para as políticas nacionais (Rasmussen, 2014).

Foi também nesse âmbito que se decidiu a criação de um Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Este Quadro incluiu um conjunto de princípios e procedimentos-referência para os sistemas de qualificação de cada país, traduzindo a influência da União Europeia nas políticas nacionais, até porque o surgimento deste instrumento tem sido entretanto seguida da aprovação de quadros nacionais de qualificações que lhe são complementares. Paralelamente, o Quadro Europeu de Qualificações incidiu sobre os resultados da aprendizagem, nomeadamente os conhecimentos, as capacidades e as competências, desvalorizando contudo a duração dos processos educativos e formativos, os contextos nos quais estes se desenvolvem e os métodos pedagógicos utilizados. Desta forma, segundo Nuijss (2006) este Quadro tornou mais fácil a sistematização dos resultados da aprendizagem, tal como aumentou a pressão dos estados-membros

relativamente aos resultados propostos devido às analogias que se tornaram possíveis por essa via.

Todavia, devido aos resultados obtidos entre 2000 e meados da década, parques, heterogéneos (Zarifis & Gravani, 2014), evidentes, por exemplo, nas diferentes taxas de participação nos diferentes estados-membros (EUROSTAT, 2014), considerou-se necessário “relançar a Estratégia de Lisboa”, reforçando as finalidades de maior crescimento económico e de emprego e uma mais expressiva coesão social (Conselho da União Europeia, 2005). Foi neste contexto que foram adoptadas as orientações que constaram do documento e do plano de ação com a mesma designação — Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender (Comissão das Comunidades Europeias, 2006 e 2007). Aqui defendeu-se que o empenho da União Europeia deveria passar por promover a competitividade económica, recorrendo para tal à elevação dos níveis de competências dos indivíduos, com o objectivo de contribuir para o crescimento, o emprego e a coesão social. Aliás, este objectivo surgia como particularmente importante, se se pensar que, como foi afirmado, os empregos criados na União Europeia obrigavam a que os sujeitos possuíssem níveis mais elevados de qualificação que lhes permitissem lidar com as crescentes exigências do trabalho (devido, por exemplo, à proliferação e complexificação da informação escrita e das tecnologias da informação e da comunicação no local de trabalho). Adicionalmente, argumentou-se a procura de soluções para problemas que advinham das mudanças demográficas, associadas ao envelhecimento da população, por um lado, e ao impacto da migração, por outro. Ainda, argumentou-se a necessidade de lutar contra a pobreza e a exclusão sociais, sendo neste caso nítida a importância da formação e da educação, devido aos impactos que podiam ter os baixos níveis de escolaridade no desemprego, no isolamento rural, na falta de oportunidades, nas formas de iliteracia, etc. (Comissão das Comunidades Europeias, 2006).

No quadro de uma forte crise económica e social, entre 2010 e 2012, ocorreram diversos debates sobre o estatuto da União Europeia e sobre o seu papel em domínios com a formação e a educação. Sendo evidente o fracasso dos objetivos estabelecidos na primeira década do século XXI, nos anos mais recentes algumas continuidades (Nóvoa, 2013) podem contudo ser observadas na intervenção no âmbito da formação, educação e aprendizagem. Assim, o documento *Estratégia Europa 2020* manteve as finalidades da Estratégia de Lisboa (Conselho

Europeu de Lisboa, 2000), enfatizando ainda uma mais forte ligação entre formação, educação, aprendizagem e economia. Neste documento foram estabelecidos objectivos que deverão ser concretizados no final da década em que vivemos, designadamente desenvolver programas de aprendizagem ao longo da vida que facilitem a mobilidade dos trabalhadores nos diferentes estados-membros; melhorar a qualidade e eficiência da educação e formação; promover a equidade, a coesão social e a cidadania ativa; e fomentar a criatividade e a inovação, bem como o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e formação. Adicionalmente, atualizaram-se indicadores, de entre os quais a média de participação de 15% de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2010).

No que remete para a Resolução do Conselho sobre a *Agenda Renovada nos Domínios da Educação de Adultos* (Comissão Europeia, 2011) que incidiu sobre o período de 2012-2014, assistiu-se à manutenção das finalidades estabelecidas em documentos produzidos anteriormente, sendo neste texto destacada a ideia de que a educação de adultos se constitui no “(...) elemento mais fraco no desenvolvimento dos sistemas nacionais e aprendizagem ao longo da vida” (p. 2). Consequentemente, o documento destacou a falta de motivação dos adultos pela educação e formação, o que se traduziu numa estagnação ou diminuição das taxas de participação, bem como a ausência de estruturas de apoio que permitissem aos sujeitos conciliar as responsabilidades familiares e profissionais com a aprendizagem. É neste âmbito que “uma agenda renovada” se justificou, com as finalidades de “(...) permitir a todos os adultos desenvolver e aperfeiçoar as suas aptidões e competências ao longo da vida”, em articulação com a “requalificação do mercado de trabalho e da vida em geral” (p. 3). Neste cruzamento de objetivos de gestão de recursos humanos e de inclusão social, o documento apontou orientações com o propósito de facilitar o acesso à educação e formação; melhorar os resultados pela promoção da autonomia individual na aprendizagem; tornar a aprendizagem uma atividade contínua dos sujeitos, em particular em momentos de desemprego ou de mudanças de carreira; melhorar os sistemas de orientação e de validação de aprendizagens não formais e informais; garantir a qualidade dos serviços de educação e formação prestados; promover modalidades flexíveis de educação e formação; sensibilizar diversos atores sociais para a importância da aprendizagem ao longo da vida, como as instituições de ensino superior, o terceiro setor, bem como os parceiros sociais; partilhar responsabilidades entre os diversos atores; e favorecer a

adoção e o desenvolvimento de práticas de educação e formação intergeracional (pp. 3-4).

Apesar de ainda incluir objetivos gerais, relacionados, por exemplo, com a coesão social e a cidadania ativa, o documento *Repensar a Educação — Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos* reafirmou que

O investimento na educação e na formação para o desenvolvimento de competências é essencial para estimular o crescimento e a competitividade: as competências determinam a capacidade da Europa para aumentar a produtividade. A longo prazo, as competências podem desencadear inovação e crescimento, fazer subir a produção na cadeia de valor, estimular a concentração de competências de nível mais elevado na União Europeia e modelar o mercado de trabalho no futuro. (Comissão Europeia, 2012)

Como referem Spolar e Holford (2014), foi mais uma vez a promoção da empregabilidade e do crescimento económico que se destacou neste último documento, evidenciando assim a forte ligação entre a aquisição de competências-chave, bem como a instrumentalização da educação de adultos a finalidades economicistas. Neste sentido, assistiu-se a um reforço de temas relacionados com o desenvolvimento económico e com o (des)emprego. Segundo Nóvoa (2013), a lógica constante no Tratado de Maastricht (1992) manteve-se, entretanto fortemente influenciada por preocupações relacionadas com o desenvolvimento de competências e a competitividade, tal como com o conhecimento e as capacidades úteis ao meio empresarial.

Assim, a análise de conteúdo categorial temática de diversos documentos produzidos pela União Europeia nas últimas duas décadas permitiu enfatizar algumas derivas preocupantes, umas já evidentes no âmbito da Estratégia de Lisboa, outras mais claras ainda na estratégia Europa 2020. Uma primeira prende-se com a europeização das políticas nacionais de educação de adultos (Antunes, 2008; Alves, M. G., 2010), devido à influência que os documentos atrás referidos têm revelado em diversos países. Não sendo possível identificar nestes textos marcas de políticas nacionais de educação de adultos, historicamente diferenciadas em resultados dos diversos contextos de intervenção europeus, parecem emergir nestes documentos processos de heteronomia, que decorrem da aplicação de mecanismos de regulação transnacional, como por exemplo no caso do método aberto de coordenação e da comparação de resultados

e taxas de participação dos diferentes países. Por esta razão, os textos analisados não reconhece processos de autonomia nacionais e contextualizados. Uma segunda deriva decorre das inúmeras referências à autonomia dos sujeitos na aprendizagem e na responsabilização dos mesmos pelos percursos de educação e formação que venha a realizar. Este apelo à autonomia e responsabilização é efetuado no âmbito de uma articulação linear entre emprego e educação/formação, nomeadamente que mais educação/formação se traduz em maiores e mais possibilidades de emprego. Ora, esta articulação faz-se num momento em que na generalidade dos países europeus se registam elevadas taxas de desemprego estrutural, circunstância que retira pertinência a essa ligação. Uma terceira deriva liga-se à predominância de finalidades economicistas atribuídas à educação e à ausência de outras, por exemplo, de desenvolvimento social e pessoal, incluídas em propostas de educação não formal que podem ser encontradas em diversos países europeus com maior tradição nas práticas e políticas públicas na educação de adultos (Lima & Guimarães, 2011). Uma outra deriva ainda resulta da ausência de prioridades que decorrem de processos de educação informal, de cariz autonómico e emancipatório, que emanam de dinâmicas coletivas, de *bottom-up*, mais próximas das raízes históricas europeias da educação de adultos e ainda hoje presentes em muitos movimentos sociais (Crowther, 2004 e 2011). Estas presenças e ausências obrigam a uma discussão sobre o papel de organizações internacionais, como a UE, do Estado e das políticas públicas num campo de práticas tradicionalmente marcado por dinâmicas locais, no âmbito de orientações que parecem desconhecer a aprendizagem social que decorre da participação cívica e da cidadania crítica em contextos democráticos.

Referências bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002), "The "double face" of lifelong learning: two analytical perspectives on a "silent revolution"", *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, n.º. 1, pp. 3-22.
- Alves, M. G. (2010), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias. Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*, Óbidos, Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia/UIED.
- Alves, N. (2007), "E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?" *Sísifo*, n.º 2, pp. 59-68.
- Antunes, F. (2008), *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*, Coimbra, Almedina.

- Canário, R. (1999), *Educação de Adultos. Um Campo, uma Problemática*, Lisboa, Educa.
- Cavaco, C. (2009), *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*, Lisboa, Educa.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006), *Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender*, Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, relativa à educação de adultos (COM/2006/614) (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning)
- Comissão das Comunidades Europeias (2007), *Plano de Acção para a Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender*, Comunicação da Comissão, de 27 de Setembro de 2007 (COM/2007/558) (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning).
- Comissão Europeia (2010), *Estratégia Europa 2020. Estratégia para um crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo* (COM/2010/2020 final), Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2012), *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Repensar a educação — Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos* (COM/2012/0669 final), Bruxelas, Comissão Europeia.
- Conselho da União Europeia (2005), Conselho Europeu de Bruxelas (22 e 23 de Março), Conclusões da Presidência (7619/1/05 REV 1) (<http://europa.eu/european-council>).
- Conselho Europeu de Lisboa (2000), *Estratégia de Lisboa* (<http://ue.eu.int>, consultado a 6/06/2009).
- Crowther, J. (2004), “In and against’ lifelong learning: flexibility and the corrosion of the character”, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 23, Issue 2, pp. 125-136.
- Crowther, J. (2011), “‘Really useful knowledge’ or ‘merely useful’ lifelong learning?” in D. Aspin et al., Edts., *Second International Handbook of Lifelong Learning*, The Netherlands, Springer Science+ Business Media, pp. 801-811.
- European Commission (1994), *White Paper on Growth, Competitiveness and Employment*, Brussels, Official Publication Department on the European Communities.
- European Commission (1995), *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels, Official Publication Department of the European Communities.
- European Commission (2004), “*Education & Training 2010*” *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (14358/03 EDUC 168 — COM(2003) 685 final), Brussels, Official Publication of the Council of the European Union.
- EUROSTAT (2014), *Estatísticas da Educação a Nível Regional*, (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/pt)

- Field, J. (2006), *Lifelong Learning and the Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Finger, M.; Jansen, T. & Wildemeersch, D. (1998), "Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility", in Danny Wildemeersch, Mathias Finger e Theo Jansen, Edts., *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the Irreconcilable?* Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 1-26.
- Griffin, C. (1999a), "Lifelong learning and social democracy", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-324.
- Griffin, C. (1999b), "Lifelong learning and welfare reform" *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.
- Guimarães, P. (2011), *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006), A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*, Braga, Universidade do Minho /Cied.
- Lima, L. C. (2008), "A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)", in Rui Canário e Belmiro Cabrito, orgs., *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa, pp. 31-60.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011), *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*, Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Nóvoa, A. (2013), "The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space", *Sisyphus, Journal of Education*, vol. 1, issue 1, pp. 104-123.
- Nóvoa, A. & Lawn, M (Edts.) (2002), *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, Dordrecht, Kluwer Academic Pub.
- Nuissl, E. (2006), "The development of the European perspectives in adult education", in Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães, eds., *Adult Education. New Routes in a New Landscape*, Braga, Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 5-86.
- Olssen, M. (2006), "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism", *International Journal of Lifelong Learning*, vol. 25, n.º 3, pp. 213-230.
- Rasmussen, P. (2014), "Adult learning policy in the European Commission", in M. Milana e J. Holford (Edts.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers, pp. 17-34.
- Spolar, V. A. M & Holford, J. (2014), "Adult learning: from the margins to the mainstream", in M. Milana e J. Holford (Edts.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers, pp. 35-52.
- União Europeia (2010), *Tratados Consolidados. Carta dos Direitos Fundamentais*, Bruxelas, União Europeia.
- Zarifis, G. K. & Gravani, M. N. (Edts.) (2014), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. A Critical Response*, Dordrecht/Heidelberg/Nova Iorque/Londres, Springer.

Capítulo 52

As contribuições da Educomunicação e da linguagem radiofónica para a Educação Infantil

Tarcineide Mesquita

Universidade Nova de Lisboa (tracimesquita@gmail.com)

Resumo

O trabalho busca demonstrar, por meio de um relato de experiência de estágio, as contribuições da educomunicação para a Educação Infantil. Parte-se da conjectura de que a Pedagogia da Educação Infantil, pensada a partir do olhar educ comunicativo, enfatiza a formação cidadã e crítica dos pequenos, ao passo que reconhece a infância que vivencia a criança contemporânea, que tem acesso a uma diversa gama de informações e conteúdos mediáticos. Trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória, com o resgate de uma pesquisa participante. A eleição metodológica visou a aproximação da teoria com a prática e afirmar a necessidade de desenvolvimento de projetos na área da educomunicação no espaço da educação infantil. Narra-se o processo de produção do programa radiofônico “Espaço da Criança”, desenvolvido com a participação de crianças de seis anos de idade, que compunham uma das turmas da última etapa da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS — UFPB-Brasil), em novembro de 2010. A iniciativa fez parte do Projeto de Intervenção “A linguagem e o uso cotidiano dos meios de comunicação”, elaborado no curso do Componente Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil IV. A produção desta comunicação lúdica e o contato com diferentes gêneros da linguagem radiofônica, contribuiu de modo em geral com o processo de aquisição de autonomia, cidadania e posicionamento crítico dos sujeitos envolvidos, que puderam ainda apreender valores como cooperação, solidariedade e respeito. De modo mais específico, serviu para aprimorar a comunicação tanto intrapessoal como interpessoal das crianças. Assim, considera-se que o programa “Espaço da Criança”, a partir dos pressupostos educ comunicativos e de uma educação para os media, promoveu o protagonismo infantil, ampliando a noção de informação e de comunicação social dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: criança, educação infantil, educomunicação, mídia.

As inter-relações entre a Educação e a Comunicação: do surgimento e consolidação do campo no Brasil

No âmbito da inter-relação Educação/Comunicação, denomina-se por educomunicação um novo campo de intervenção social permeado por conceitos e perspectivas transdisciplinares surgido a partir tanto de situações educativas formais ou informais, quanto de ações comunicacionais próprias das mídias. Trata do uso das mídias no ensino, mas não apenas isso, pois abrange desde a crítica midiática à comunicação comunitária, passando pela produção de vídeos com fins educativos à resolução de conflitos no ambiente escolar.

Com a educomunicação nasce uma concepção ampliada da educação, propondo a promoção da cidadania, do direito à expressão e à comunicação e o desenvolvimento de ações que potencializem a capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupo.

O pensador que desenvolveu este termo foi o argentino (radicado no Uruguai) Mario Kaplún, por volta de 1970, em um contexto de preocupações acerca da educação latino-americana. Segundo Nepomuceno (2012), esse novo campo foi chamado de educomunicação por causa do termo “educ comunicador” inventado por Kaplún.

Kaplún pensou a educomunicação como uma possibilidade de resoluções de problemas sociais. Suas ideias entravam em consenso com as ideias de Paulo Freire sobre um ensino que valorizava a criatividade e o senso crítico do aluno.

Exemplo disso é que acreditava que ‘ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão’. Aliás, comunicação é uma palavra intrinsicamente ligada a palavra comunhão devido a sua raiz latina. Ou seja, a comunicação entendida no sentido latino da palavra representa, para além do comunicativo, comunhão, comunidade; significa compartilhar informações e saberes sem restrições de raça, cor, religião, gênero, origem, idade, nível educacional ou econômico. (Barbosa Filho & Castro, 2005, p.2)

Depois de Kaplún, também o teórico da comunicação Jesús Martín-Barbero e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) usaram o termo educomunicação, mas no sentido de leitura crítica das mídias. Posteriormente, pesquisas do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP)

atribuíram sentido mais amplo ao termo, chegando ao significado atual desse campo. (Nepomuceno, 2012).

O NCE tem um papel fundamental na consolidação do campo da educomunicação no Brasil, surgido em 1996, reúne um grupo de professores pesquisadores de diversas universidades brasileiras interessados na inter-relação entre Comunicação e Educação.¹ Seu primeiro grande trabalho foi uma pesquisa realizada, entre 1997 e 1999, junto a especialistas de 12 países da América Latina e países da Península Ibérica para saber o que pensavam os coordenadores de projetos na área e qual o perfil dos profissionais que trabalham nesta inter-relação.

O resultado foi surpreendente: descobriu-se que a interface entre Comunicação e Educação, desenvolvida tradicionalmente na forma de uma complementação mútua (como, por exemplo, a educação usando as tecnologias da comunicação ou a comunicação produzindo para a educação), havia se transformado em integração, como surgimento de um campo novo e distinto: a educomunicação.²

Então, sob a coordenação geral do Professor Ismar de Oliveira Soares, principal divulgador e referência da área mundialmente,³ o NCE mantém projetos que desenvolvem a educomunicação através de diversas ações, seja no âmbito da educação formal ou da comunicação comunitária.

Soares (2002a) considera que além da primeira grande pesquisa do NCE, uma outra, realizada nos Estados Unidos, entre 1999 e 2000, a partir da Marquette University (Milwaukee, Wisconsin), veio confirmar a hipótese alimentada pelos estudos latino-americanos, de que estava a surgir um campo original de saber, que alia a Educação à Comunicação, e vice-versa.

1 E não à toa a palavra Comunicação vem primeiro, pois o NCE nasce em uma das mais importantes escolas de Comunicação do país, a ECA/USP. O grupo de professores que compuseram o núcleo constituíram posteriormente a Rede Brasileira de Educomunicadores (RBE).

2 História — *O NCE é o órgão da USP que reúne pesquisadores interessados na inter-relação Comunicação/Educação* (n.d.). Recuperado em 03 de abril, 2014, de <http://www.usp.br/nce>.

3 A importância de Ismar Soares para a área da educomunicação foi academicamente reconhecida em 2006, através da Tese de Doutorado intitulada “Le prospettive dell’educomunicazione nel contesto scolastico ed extrascolastico in Brasile e nella riflessione di Ismar de O. Soares” (tradução nossa: “A perspectiva da educomunicação na escola e fora da escola no Brasil e na reflexão de Ismar de O. Soares”), defendida por Adélio Pedro João, na Pontificia Università Salesiana, em Roma.

No caso específico dos Estados Unidos, observamos que o presumível campo da Educomunicação passa por duas áreas de intervenção sócio-político-cultural que abrangem fundamentalmente dois tópicos ou subáreas: as mediações tecnológicas nos espaços educativos, — que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino — aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações (*infomormation literacy*) — e a denominada educação frente as meios de comunicação, preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes (*media literacy*). (Soares, 2002a, pp. 17-18)

No contexto latino-americano, além destas duas áreas, um terceiro conceito ganha destaque, segundo o autor: “a gestão da comunicação em espaços educativos, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos [planejamento, administração e avaliação] voltados a criar o que Martín-Barbero define como ecossistemas comunicativos” (Ibid, p. 18).

Daí advém a importância de Jesús Martín-Barbero para o estabelecimento das bases epistemológicas deste campo, já que no debate sobre as sociedades mediatizadas tecnologicamente, é ele quem introduz o conceito de “ecossistemas comunicativos”, que por sua vez rege o conceito de educomunicação:

Definimos, assim, a Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. (Soares, 2002a, p.24)

O conceito de ecossistema comunicativo delineia o valor da comunicação no território educacional, a partir do reconhecimento de Martín-Barbero de dois tipos de dinâmicas ou fenômenos que estão ainda por transformar a ambiência social — a incidência dos meios tradicionais e o impacto das novas tecnologias na vida em sociedade. Este impacto, na visão do autor, remete a aparição de um ecossistema comunicativo que se converte em algo tão vital como o sistema ambiental.

Nesse sentido, ecossistemas comunicativos, a partir da gênese do conceito mas também de sua apropriação pela educomunicação, tem a

ver diretamente com a relação com as novas tecnologias e uma consequente nova experiência cultural, assim como o surgimento de um ambiente educacional de informação e conhecimentos múltiplos (Martín-Barbero, 2011).

Soares (2011, p.44) na tentativa de alargar o conceito de ecossistemas comunicativos para além da apropriação e uso das tecnologia pela educação, o percebe como um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço⁹, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”.

Mas outros fatores contribuíram decisivamente para o estabelecimento do campo no Brasil. Pesquisadores como o próprio Ismar de Oliveira Soares, mas também Adilson Citelli, Ademilde Sartori e Cecília Peruzzo salientam a importância dos movimentos populares, tanto por parte da educação (popular) como da comunicação (popular), a partir já da década 1970, mas mais fortemente nos anos seguintes até ao longo de 1990, em que se fez forte as conjecturas de Paulo Freire e as práticas educativas de leitura crítica dos meios para crianças e jovens, mas também de produção midiática, como as rádios — comunitárias idealizadas por projetos de extensão universitária, por Organizações Não — Governamentais ou por iniciativas comunitárias.

Assim, os meios de comunicação utilizados para fins educativos (tanto no âmbito formal quanto informal), serviu (e serve) como exercício de produção de informações de modo mais democrático e participativo — preceitos essenciais firmados pela educomunicação.

Outro marco decisivo na trajetória do campo foi a criação, no ano de 2009, da Habilitação em Educomunicação, no curso de Bacharelado em Comunicação Social da Universidade Federal da Paraíba (UFCG), sendo o único no Brasil com esse enfoque. No ano de 2011, a USP cria o primeiro curso de Licenciatura em Educomunicação, buscando divergir-se da proposta realizada pela UFCG e formar um profissional que entenda as interfaces da Comunicação e da Educação, mas que atue precisamente no âmbito da educação formal. De todo modo, considera-se que ambos os cursos são fundamentais para o processo de desenvolvimento do campo, através da consolidação de pesquisas e experiências educacionais.

Princípios epistemológicos da educomunicação

Da primeira grande pesquisa desenvolvida pelo NCE, concluída no fim da década de 90, Ismar de Oliveira Soares e seus pesquisadores, constituíram, como possíveis materializações do campo da educomunicação, quatro áreas concretas de intervenção social, quais sejam:

- a) **Área da educação para a comunicação:** constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção de mensagens), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios;
- b) **A área da mediação tecnológica na educação:** compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- c) **A área da gestão comunicativa:** designa toda ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação Comunicação/Cultura/Educação, criando ecossistemas comunicativos em espaço educativos formais e informais;
- d) **A área da reflexão epistemológica** sobre a inter-relação Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente, o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço (Soares, 1999).

Mais recentemente, Soares (2011) ampliou para seis o número de áreas de atuação da educomunicação, sendo incluída a "área da expressão comunicativa através das artes", na qual atenta para as maneiras de manifestação artística da comunidade e o potencial criativo individual e a "área da pedagogia da comunicação", mais preocupada com a educação formal, especificamente ao cotidiano docente e discente, focalizando na ação e desenvolvimento de projetos que executados com a participação do professor e do aluno (p.43, grifo nosso).

Ao nosso ver, essa ampliação reconhece, dentro da interação Educação/Comunicação as inter-relações pessoais, em grupo e as relações sociais mais abertas, envolvendo agora a arte, a expressão, a construção coletiva de significados e a intervenção (mais efetiva) na sociedade.

E esse reconhecimento é em grande parte possível devido às experiências concretas e às práticas de investigação do campo ao longo da última década.

É importante destacar, que a educomunicação envolve, a partir do imbricamento de suas duas ciências constituintes e de suas subáreas de caráter “popular”, alguns princípios-chaves que a conduzem, tais como: participação, construção da cidadania e diálogo.

A participação é fundamental quando os meios de comunicação são utilizados no contexto da educomunicação. Ao participar da produção e transmissão das mensagens, do planejamento e gestão de projetos ou de um veículo de comunicação comunitária, por exemplo, os sujeitos tornam-se protagonistas da comunicação e não somente simples receptores. Portanto, a participação contribui na formação da consciência crítica e ampliação do nível de conhecimento dos emissores e receptores.

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa a tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura (Peruzzo, 2004, p. 132).

Peruzzo (2004, p.140-147) elabora níveis de participação a partir dos conceitos de Merino Utreras (1988), que sistematiza os princípios da participação na comunicação aprovados em reunião sobre autogestão, realizada em Belgrado, na Sérvia, em 1977, e durante seminário do Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL/UNESCO), em 1978: participação na produção, no planejamento e na gestão.

- a) como receptores dos conteúdos, o que ajuda a dar audiência, muitas vezes tomada como por parâmetro para dizer se o meio de comunicação é “popular”. É uma participação passiva que interfere nos conteúdos apenas indiretamente;
- b) participação nas mensagens: nível elementar de participação, no qual a pessoa dá entrevista, pede música etc., mas não tem poder de decisão sobre a edição e transmissão;
- c) participação na produção e difusão de mensagens, materiais e programas: consiste na elaboração, edição e transmissão de conteúdo.;

- d) participação no planejamento: consiste no envolvimento das pessoas no estabelecimento da política do meio comunicativo, na elaboração dos planos de formatos do meio e de programas, na elaboração dos objetivos e princípios de gestão etc;
- e) participação na gestão: consiste no envolvimento no processo de administração e controle de um meio de comunicação comunitária.

Em suma, a participação pode tanto concretizar-se pelo simples papel como ouvintes, leitores ou espectadores, quanto significar o tomar parte dos processos de produção, planejamento e gestão da comunicação. Nesse sentido, a educomunicação adquire um caráter mobilizador, capaz de intervir na sociedade por meios não exclusivamente escolares.

Os meios de comunicação produzidos por sujeitos não especialistas, sejam os estudantes ou os setores organizados das classes populares, criam um campo propício para o desenvolvimento do que Peruzzo denomina “educação para a cidadania”. Nesse processo, as relações entre educação e comunicação são evidentes, pois as pessoas diretamente envolvidas desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. “Apropriad-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática” (Peruzzo, 2002, online).

A constituição de uma visão ou pensamento crítico corrobora fundamentalmente para a construção da cidadania e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de produção de mensagens midiáticas.

Pensamento crítico significa, por exemplo, capacidade para distinguir a fantasia da realidade, compreensão de que as mensagens da mídia são construções com fins específicos, compreensão do papel econômico, político, social e cultural da mídia nas comunidades locais/global, compreensão dos direitos democráticos, negociação e resistência, identidade cultural e cidadania do seu grupo, bem como dos outros. (Feilitzen, 2002, p. 29)

A educomunicação ainda busca o trabalho com as várias dimensões da cidadania através do exercício de práticas de tolerância, alteridade, respeito à diversidade social e às diferenças, já que propõe formas particulares de engajamento e, decisivamente, hábitos particulares de

pensar. Em outros termos busca incentivar as ações de cidadania, ou seja, as ações comuns de cidadãos preocupados com determinadas questões, sobretudo, políticas.

Ao preparar o aluno para projetos comuns, a escola prepara-o também para o mundo do trabalho, onde as interdependências são, muitas vezes, inevitáveis. Além disso, ao estimular nele a tomada de posição diante dos fatos e fazê-lo expor suas opiniões diante do grupo, é possível iniciar um trabalho que se proponha preparar os alunos autônomos e independentes, conscientes de sua cidadania (Gaia, 2001, p. 43).

Contudo, é preciso que os educadores aprendam, primeiramente, a utilizar os meios de comunicação, familiarizar-se com eles para então construir coletivamente o conhecimento.

Os professores precisam aprender a utilizar a mídia não como resolução dos problemas impostos pela prática didática, mas como proposta que traga uma fonte de aprendizado a mais para ser trabalhada em sala de aula. Esta visão implica ter uma atitude sem preconceito, não somente porque colabora para desnudar a noção de verdade perpassada pelas mídias e aceita por um expressivo número de cidadãos, mas também porque pensa esse fenômeno como parte da nossa realidade. (Gaia, 2001, p. 35)

A educomunicação na perspectiva escolar, assim como nas manifestações ocorridas ao nível da sociedade civil, permite o uso pedagógico dos meios, o que contribui de forma mais efetiva para a democratização da informação e ampliação da cidadania. Mas, especificamente no ambiente da escola (que é o que interessa a esta monografia) o campo da educomunicação é compreendido:

[...] como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas o relacionamento de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa. (Soares, 2002b, p. 264)

No campo epistemológico próprio da educação, convencionou-se chamar a inter-relação com a comunicação de mídia-educação, dentre

outros termos variantes como: “mídia-educação escolar”, “educação para mídia”, “pedagogia das mídias/da comunicação”, “alfabetização midiática (media literacy)”, “educação das audiências” ou “leitura crítica dos meios”. Estas perspectivas focalizam o acesso das crianças à mídia; o uso das diversas mídias (por crianças, adolescentes, professores, escolas, projetos etc.); a imagem e participação da criança na mídia e a influência da mídia, principalmente da televisão e dos desenhos animados, que tendem a incentivar o consumo dos pequenos. A educação aparece também como denominação nos estudos da área educacional, todavia é mais acentuada nos estudos de origens comunicacionais. Qualquer que seja a denominação, ou área do conhecimento das ciências sociais, o importante é reflexão acerca das mídias, pois elas são, na atualidade, uma força imperativa que age sob todos os domínios do social, chegando facilmente ao cotidiano da criança e demais sujeitos.

A criança e o uso da mídia

Haverá um dia — talvez este já seja uma realidade — em que as crianças aprenderão muito mais e muito mais rapidamente em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola.

McLuhan.

Para Ferreira (2008, p. 2), e para nós, a previsão de McLuhan se concretizou. Segundo a autora, as crianças convivem em um mundo no qual as informações estão “dispersas, acessíveis e ilimitadas”. Nesse cenário, a mídia torna-se a grande fornecedora de informação e entretenimento para o público infantil, seja com produtos específicos para essa faixa etária, adequados à linguagem e às características das crianças (como os desenhos animados) ou, simplesmente, com produtos para adultos (que chegam a até elas, muitas vezes através dos pais ou familiares).⁴

Mas, além da finalidade de entretenimento e de informação das mídias, Brennand, Dias e Medeiros (2012, p. 28) alertam sobre a finalidade comercial (publicidade), enquanto elemento nem sempre propício para o desenvolvimento infantil.

4 Um exemplo disso é observado com o programa policial televisivo “Correio Verdade”, veiculado no estado da Paraíba, Brasil, que, apesar do tema, adquiriu enorme audiência e popularidade com as crianças.

Isso é preocupante, uma vez que, a partir de suas observações, os pequenos constroem valores que se instauram por toda a sua vida e ainda são estimulados por comportamentos que influem fortemente na formação de suas personalidades. Diante dessa realidade, firma-se uma das inquietações que permeia a educação e traz críticas à presença das mídias no cotidiano infantil: o que as mídias ensinam, afinal?

Estes autores ressaltam que jornalistas, publicitários e produtores de programas midiáticos são profissionais “formadores de opiniões”, que têm objetivos muito claros: “operam a comunicação social a partir de uma visão empresarial, construindo discursos, produtos e defendendo ideias matizadas por orientações estratégicas da empresa de comunicação de que fazem parte” (Brennand, Dias & Medeiros, 2012, p.29). De fato, o objetivo geral da mídia é a transmissão de mensagens, e como todo o discurso é, por essência, ideológico, a máxima da imparcialidade muito utilizada pela mídia de informação é, na verdade, uma grande falácia.

Assim, muitas das mensagens, ideias e discursos midiáticos são meramente defendidos em seu cunho comercial e as crianças acabam por constituir o alvo dos anunciantes, pelo “poder” que elas adquirem juntos às famílias. “Em outras palavras, as crianças estão mais vulneráveis à influência dos apelos midiáticos” (Ibid, p. 29).

Para ter a dimensão do alcance da mídia no público infantil, é importante primeiro perceber os elementos específicos das formas de aprendizagem da criança. As teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky acerca do desenvolvimento infantil, nesse sentido, ajudam-nos a compreender o modo como as crianças apreendem os conteúdos das mídias.

O paradigma construtivista interacionista na qual Piaget apoia-se indica que o meio social e as relações humanas são determinantes na constituição de representações do mundo. Piaget (1978 apud Monte Silva, 2010, p. 331) afirma que as crianças constroem ativamente a sua compreensão do mundo e da realidade em sua volta, por meio de “processos contínuos de assimilação (incorporando novas informações ao conhecimento já existente) e acomodação (reorganizando as formas de entendimento para levar em conta as informações novas)”.

Para Piaget, são quatro os estágios de desenvolvimento infantil: **1) estágio sensório-motor** (do nascimento aos dois anos), em que se tem o início da linguagem e a consciência de si mesma; **2) estágio**

pré-operacional (dos dois aos sete anos), chamado de período do pensamento intuitivo. No início desse estágio, o pensamento da criança é geralmente egocêntrico e animista (encara todas as coisas como vivas). A criança tem dificuldade para distinguir entre fantasia e realidade e, essencialmente, baseia suas conclusões com o auxílio da intuição; **3) estágio das operações concretas** (dos sete aos 12 anos), em que as crianças as operações mentais permanecem ligadas à ação e à manipulação de objetos; e **4) estágio das operações formais** (dos 12 anos em diante), etapa em que a maioria dos adolescentes consegue demonstrar um pensamento abstrato, desligando-se da ação (Monte Silva, 2010, pp. 331-332).

O estágio pré-operacional da teoria piagetiana, é o mais focalizado em pesquisas sobre mídia e criança, já que neste estágio as crianças têm maior limitação cognitiva, ou seja, mais dificuldades em compreender integralmente os conteúdos das mídias, sobretudo, o da televisão, por sua carga mágica-fantasiada.

Nessa fase, a criança acredita que os adultos sabem o que ela sabe, tem dificuldade para compreender conceitos como falsas crenças e sonhos e distingue a aparência da realidade. Nos desenhos animados, elas “embarcam” nos episódios e se confundem quando um personagem parece ser bom, mas é, realmente, mau e vice-versa, principalmente as que têm até cinco anos. Quanto aos conceitos abordados nos desenhos animados, é evidente que a criança desse período conquista o entendimento dos mesmos, porém adotando, em momentos que se alternam, o pensamento lógico e o ilógico. É o momento do conflito, que Piaget considera como aquele em que a criança cresce cognitivamente, atingindo a equilíbrio. (Monte Silva, 2010, p. 331)

Sendo assim, no que concerne ao estudo sobre mídia e subjetividade infantil, as ideias de Piaget podem contribuir para verificar as relações coercitivas entre os meios, as mensagens e a criança, em suas específicas etapas de desenvolvimento cognitivo. É importante, contudo, não encarar a mídia como vilã apenas, mas demonstrar o potencial educativo que ela (enquanto um conjunto e sistema de comunicação social) pode vir a ter, se bem administrada o seu uso.

Já a abordagem sociocultural cognitiva, defendida por Vygotsky, assinala a importância de se conceber o sujeito como ser biológico e cultural, participante dos processos históricos. Em sua teoria, Vygotsky afirma que as experiências sociais em que as crianças são expostas influem decisivamente na formação das estruturas cognitivas mais complexas.

As funções mentais superiores (complexas), na visão de Vygotsky, aparecem então, primeiramente, no plano social e, depois, surgem no plano psicológico. A construção do real pela criança, isto é, a apropriação que ela faz da experiência social, parte do social — da interação com os outros — e gradativamente, é internalizada por ela.

Para Vygotsky (2007), a aquisição de um sistema linguístico reorganiza os processos mentais infantis. Através da palavra atribuída a um objeto, a criança especifica as principais características desse objeto, generaliza-as e as relaciona em determinadas categorias. Daí a importância da linguagem para o pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo. (Vygotsky, 2007, p. 34)

Vygotsky argumenta que signos e palavras funcionam para as crianças como um contato social com outras pessoas. É através da linguagem que a criança é capaz de resolver as diversas situações apresentadas em seu cotidiano. Dessa forma, os signos realizam a mediação com intuito de facilitar as funções psicológicas superiores, a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos.

Por meio do significado das palavras, linguagem e pensamento se unem, fazendo surgir o pensamento verbal e a linguagem racional. Três estágios são necessários até que esse processo se efetive — inicia com a influência da fala social, passando pela fala egocêntrica, até chegar à fala interior ou ao pensamento reflexivo.

Vygotsky acredita que é a fala egocêntrica (falar para si) que irá indicar a trajetória da criança, partindo dos processos socializados para os processos internos. Diferentemente do que pensava Piaget, Vygotsky aponta em sua teoria que a linguagem se desenvolve do exterior para o interior, sem necessariamente extinguir a fala egocêntrica ao final desse processo.

Portanto, ao associarmos esta abordagem aos estudos sobre mídia e infância, verifica-se que através dos meios de comunicação de massa, do processo de compartilhamento de signos e significados, a criança mergulha na cultura e na história, e com isso incorpora conhecimentos novos aos anteriores ou simplesmente os modificam. “Tratando-se da mídia televisiva, o conhecimento que os indivíduos adquirem poderá advir dela” — de anúncios, histórias de ficção, desenhos animados e outros programas. (Monte Silva, 2010, p. 336).

Partilhamos da opinião de Christensen e Tufte (2009, p. 98) quando afirmam que as mídias ocupam hoje muito tempo na vida das crianças e dos adultos.

Em muitas famílias a sala tornou-se um espaço de atividades onde os jovens parecem capazes de conviver sem problemas, usando cada qual o seu meio de comunicação — gerando aquilo que para muitos adultos é um inferno de sons e imagens. Na escola, porém, as novas mídias ainda não conseguiram se estabelecer com tanta firmeza.

Para os autores, é fácil detectar uma discrepância entre o currículo escolar e o uso cotidiano de mídias. Na escola, as novas mídias estão presentes no laboratório de informática, na coordenação pedagógica, na secretaria e diretoria, na sala de vídeo, na biblioteca, na brinquedoteca e até na sala de aula. Servem muitas vezes como suporte para uma aula (como o Datashow, a TV e o DVD) ou simplesmente como tema de projetos de inclusão de digital. Mas a presença não é garantia de uso, muito menos do uso pedagógico dessas mídias, e o que é pior, os professores nem sempre estão habilitados para potencializar o uso dessas máquinas, cada vez mais modernas, enquanto que algumas crianças parecem já nascerem sabendo manuseá-las.

O problema que aqui se coloca vai além da gestão do uso das mídias na escola ou de diferenças de geração. O grande problema é não refletirmos sobre o uso que fazemos dessas mídias, já tão arraigadas em nosso dia-a-dia que não as percebemos enquanto instrumentos de poder de compreensão da nossa realidade social. É na escola que devemos começar a refletir sobre o papel e o impacto dos meios de comunicação na vida cotidiana, e quanto mais cedo isso acontecer, mais cedo a criança vai poder fazer um bom uso da mídia em sua vida em comunidade através da garantia dos seus direitos e deveres, ou seja: do exercício (pleno) de sua cidadania.

Para Christensen e Tufte (2009), as competências culturais e midiáticas das crianças e dos jovens são obtidas durante seu tempo livre, ficando óbvia ausência de uma abordagem crítica ao uso das mídias, bem como a falta de competências críticas, como, por exemplo, quando eles utilizam a internet.

[...] existem dois tipos de cultura: uma, a do tempo livre, em que o uso convergente das mídias desempenha um papel crescente; e outra, a cultura escolar, ligada prioritariamente à documentação escrita. Na vida cotidiana, essas duas culturas influenciam-se mutuamente, na socialização cultural e no processo de criação de identidade. É nessa área de tensão que a mídia-educação deveria se desenvolver — tanto em termos de pesquisa quanto de ensino. (Christensen & Tufte, 2009, p. 101)

A mídia-educação (que pode ser claramente concebida como um viés da perspectiva educ comunicativa) é considerada pelos autores como um conceito dinâmico que constantemente reflete a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação — durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais — “Estamos lidando com um conceito ainda não determinado por uma dada metodologia, mas que se desenvolve em uma correlação educacional e busca desenvolver uma visão abrangente do interior de seu campo” (*Ibid*, p. 102).

O relato de uma experiência educ comunicativa: o caso do programa radiofônico “Espaço da Criança”

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório da Licenciatura em Pedagogia no Brasil, seu foco principal é contribuir na formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil ao fazerem vivenciar experiências concretas de ensino, desenvolvidas a partir de uma teoria pedagógica, com o fim de intervir no cotidiano escolar, baseando-se em valores como justiça, paz, liberdade, ética e autonomia. Isto para que, integrados aos demais educadores da escola, possa refletir, formar e reformular tanto sua própria prática educativa quanto a prática educativa da escola.

Por constituir-se de um espaço tanto para intervenção quanto para reflexão, esta oferta curricular torna-se fonte de formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento pleno dos seus educandos e com a qualidade social de sua escola. Também fonte de um saber pedagógico, coletivo, criativo, crítico e apaixonado que

transforma estagiários em autores e produtores de conhecimento e oportuniza à escola ânimo, alegria e vigor em suas atividades.

Orientado pelo princípio freireano, de que é na ação educativa que o educador se educa (Freire & Horton, 2003), o projeto de estágio “A linguagem e o uso cotidiano dos meios de comunicação”, aplicado inicialmente no segundo semestre do ano letivo de 2010, teve o objetivo principal de contribuir para a compreensão da função social da mídia, responsável por divulgar as informações que influem decisivamente em nosso cotidiano. Trabalhar com a relação mídia e criança, percebendo como a mídia gera um universo particular de referências, valores e ideias na criança foi importante para despertar — nos alunos e nas professoras — o reconhecimento das peculiaridades dos meios de comunicação.

O rádio carrega especificidades que o tornam um meio de comunicação único. Por se utilizar exclusivamente da linguagem sonora, tende a estimular a mente do ouvinte, alimentando de modo peculiar o seu imaginário. É nesse sentido que o rádio forma imagens, através da característica da “sensorialidade”, assim descrita por Ortriwano:

O rádio envolve o ouvinte, fazendo-o participar por meio da criação de um ‘diálogo mental’ com o emissor. Ao mesmo tempo, desperta a imaginação através da emocionalidade das palavras e dos recursos de sonoplastia, permitindo que as mensagens tenham nuances individuais, de acordo com as expectativas de cada um. (Ortriwano, 1985, p. 73)

Além do uso de linguagem oral e da sensorialidade, Ortriwano destaca outras características fundamentais do rádio tradicional: penetração, mobilidade, baixo custo, imediatismo, instantaneidade e autonomia.

O projeto em tela, realizado de 15 a 22 de novembro de 2010, foi desenvolvido junto a uma turma de crianças com 6 anos da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS-UFPB-Brasil), composta por oito alunos e. A escolha da turma não foi aleatória, pois o objetivo desde o princípio era trabalhar com a última turma da Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento sócio cognitivo mais avançado dessas crianças.

Como primeira etapa, foram apresentados às crianças conteúdos relativos à importância dos meios de comunicação (telefone, rádio, televisão, cinema, computador) para a vida cotidiana. Em seguida, foi trabalhado especificamente com o rádio — sua história, o descobrimento

das ondas eletromagnéticas, do microfone, a finalidade da antena, as características de sua linguagem, interação, possibilidades de entretenimento etc. Todavia, o interesse (curiosidade) primordial das crianças, durante esta etapa, consistiu em conhecer o rádio “por dentro”. Daí, surgiu a ideia de levá-las para conhecer um estúdio radiofônico “de verdade” — o estúdio de rádio do curso de Jornalismo da própria universidade. Na ocasião da visita, as crianças cantaram a música “ABC de Jesus”, da cantora Mara Maravilha, que estava sendo ensaiada para a Mostra de Conhecimento da escola. O responsável técnico pelo estúdio realizou a gravação da música (a ser veiculada no Programa Espaço Experimental, da Rádio Tabajara AM — programa laboratório da turma de Jornalismo — que vai ao ar todos os sábados pela manhã) e demonstrou as funcionalidades de alguns equipamentos para as crianças.

A segunda etapa do projeto consistiu na criação do programa em si. As crianças participaram de todo o processo: escolha do nome, escolha de conteúdos, elaboração dos textos e narração/gravação. A elaboração do *script* do Programa (espécie de roteiro) ficou sob nossa responsabilidade. Cada criança escolheu como ia participar da gravação — por exemplo: um aluno cantou a música “ABC de Jesus”, outro contou a história dos três porquinhos, outro noticiou a festinha de encerramento da Escola e outros fizeram propaganda de sorvete, loja de materiais escolares e do filme Harry Potter. Ocorreram ensaios antes da gravação definitiva que contou com os seguintes materiais: uma caixa de som acústica ligada a um microfone e gravador de áudio para captura das vozes.

A terceira etapa do projeto consistiu na edição do programa em si para ser veiculado em qualquer mídia de áudio. Para tanto, utilizamos um software específico, chamado *Sound Forge*, que possibilita por exemplo acrescentar vinhetas e músicas de fundo à voz. Depois da edição, no último dia de estágio, as crianças e professoras ouviram-se no rádio. O Programa Espaço da Criança ainda foi ouvido por toda a escola na ocasião da Mostra da Conhecimento.

Considerações finais

Considera-se que o projeto “A linguagem e o uso cotidiano dos meios de comunicação”, na turma de 6 anos em questão, obteve grande êxito, pois as crianças produziram um programa radiofônico denominado Espaço da Criança, conheceram o estúdio da Rádio da UFPB (lôcus de

produção de conhecimento do curso e da própria universidade) e participaram do Programa Espaço Experimental, da Rádio Tabajara AM, veiculado no dia 11 de dezembro de 2010, alcançando os objetivos propostos inicialmente no projeto de intervenção pedagógica, que pautou-se pelos princípios da educomunicação.

O projeto buscou conceber a criança como sujeito autônomo do processo de produção de uma comunicação social, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, e cognitivas, com aprendizagens significantes em razão do conhecimento adquirido através da participação das crianças na produção de um programa radiofônico. Por envolver uma temática que está presente na realidade cotidiana, as crianças puderam facilmente tecer comparações com o dia-a-dia e comunicar de maneira lúdica, o que respeita as particularidades da infância.

A participação e envolvimento de crianças na elaboração de atividades na área de comunicação contribui para promover o protagonismo infantil e a horizontalidade da comunicação, a fim de que se possa diminuir as diferenças hierárquicas entre educadores e educandos, ampliando o acesso aos bens culturais e à informação de maneira crítica e autônoma.

Acredita-se que a pessoa inserida num processo de produção coletiva de comunicação ou mídia tende a agregar novos elementos à sua cultura, a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Foi observado que o projeto serviu para aprimorar a comunicação tanto intrapessoal como interpessoal de algumas crianças tímidas e inibidas.

De modo mais específico, podemos dizer que o projeto foi ainda um grande incentivador da criatividade. Algumas crianças mesmo tendo decorado ou estudado o texto previamente, no dia da gravação valeram-se da improvisação e a partir de um leque de conhecimentos adquiridos, em grande parte por suas experiências, adaptaram o conteúdo do programa (que não passou de uma grande brincadeira), mesmo este tendo diversas linguagens e gêneros próprios da mídia, como notícia, nota cultural, música, a publicidade e propaganda.

Alguns elementos perpassaram o desenvolvimento do projeto e constituíram traços importantes do processo de ensino-aprendizagem em geral, tais como: a) Solidariedade. Num momento em que uma das crianças tinha que cantar, as demais cantaram junto para “ajudar” e deixar esta criança em questão menos vergonhada; b) Cooperação.

Esteve presente ao longo de todo o projeto, desde a escolha do nome do programa; c) Respeito. Quando cada criança espera sua vez de voz, parando para ouvir e observar o outro, por exemplo.

Portanto, na prática pedagógica da educação infantil é fundamental propiciar às crianças experiências que atentem e valorizem a diversidade de conhecimentos existentes na sociedade contemporânea. Acreditamos que a educomunicação, enquanto campo que privilegia o estudo crítico das mídias deve fazer parte do currículo da educação infantil para que a escola conceba a criança como ser capaz de criar novas realidades comunicativas, seja em sua sala de aula ou no âmbito de sua comunidade.

Referências bibliográficas

- Brennand, E. G., Dias, D. dos S. F. & Medeiros, J. W. de M. (2012), “Educação, cultura e mídia”, in Bezerra, E. P. & Dias, D. dos S. F. *Mídias e Formação Docente*, João Pessoa, Editora da UFPB.
- Castro, C. & Barbosa Filho, A. (2005, setembro), “O rádio de Mario Kaplun é o rádio do futuro — a aplicação da práxis de Kaplun como ferramenta para a inclusão digital”, *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Rio de Janeiro, Brasil, 28.
- Christensen, O. & Tufte, B. (2009), “Mídia-educação: entre a teoria e a prática”, *Perspectiva*, 27(1), Florianópolis, SC, Brasil, pp. 97-118.
- Feilitzen, C. von (2002), Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia, in Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (orgs.), *A Criança e a Mídia: imagem, Educação, Participação*, São Paulo, Cortez.
- Ferreira, M. F. (2008), “Uma saída educomunicativa para a geração tecnológica”, *Revista UDESC Virtual*, 1(1), Florianópolis, SC, Brasil, pp. 1-15.
- Freire, P. & Horton, M. (2003), *O Caminho se Faz Caminhando: Conversas Sobre Educação e Mudança Social*, Rio de Janeiro, Vozes.
- Gaia, R. (2001), *Educomunicação & Mídias*, Maceió, Edufal.
- Martín-Barbero, J. (2011), “Desafios culturais da comunicação à educomunicação”, in Citelli, A. O. & Costa, M. C. C. (Orgs.), *Educomunicação: Construindo Uma Nova Área de Conhecimento*, São Paulo, Paulinas.
- Monte Silva, M. S. M. do. (2010), “Seminários temáticos de prática curricular VI”, in Brennand, E. G. & Rossi, S. J. *Trilhas do Aprendiz*, João Pessoa, Editora da UFPB, pp. 298-359.
- Nepomuceno, F. R. (2012), “O educador depois de Kaplun”, *Anais do Encontro Brasileiro de Educomunicação*, São Paulo, Brasil, 4.
- Ortíz, G. S. (1985), *A informação no Rádio: os Grupos de Poder e a Determinação dos Conteúdos*, São Paulo, Summus.

- Peruzzo, C. M. K. (2002), “Comunicação comunitária e educação para a cidadania”, *Revista PCLA*, 4(1), online.
- Peruzzo, C. M. K. (2004), *Comunicação nos Movimentos Populares: a Participação na Construção da Cidadania*, 3 ed. São Paulo, Vozes.
- Soares, I. de O. (1999), “Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”, *Contato — Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, 1(2), Brasília, pp. 1-9.
- Soares, I. de O. (2002a), “Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação”, *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, 3(23), pp. 16-25.
- Soares, I. de O. (2002b), “Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão — Educação para a mídia e tecnologia educacional de um ponto de vista Latino- americano”, in Carlsson, U. & Feilitzen, Feilitzen, C. von. (orgs.), *A Criança e a Mídia: Imagem, Educação, Participação*, São Paulo, Cortez.
- Soares, I. de O. (2004), *Educomunicação, Caminho Para a Cidadania*, recuperado em 02 abril de 2014, de <http://noticias.universia.com.br/>.
- Soares, I. de O. (2011), *Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação — Contribuições Para a Reforma do Ensino Médio*, São Paulo, Paulinas.
- Vygotsky, L. (2007), *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Martins Fontes.

Capítulo 53

Aprender a aprender no entardecer da vida

O retorno à universidade na promoção do envelhecimento ativo

Licínio Manuel Vicente Tomás

Universidade dos Açores, cics.nova.azores (lmvtomas@gmail.com; tomas@uac.pt)

Resumo

O sonho da humanidade em viver mais tempo está a transformar-se num desafio sem precedentes, carregado de consequências contrastadas quer a nível individual quer em tempos coletivos. A marcha do tempo é imparável e o uso enriquecedor do tempo parece contrariar ou compensar o processo degenerativo que é o envelhecimento. Enquanto se fomentam as relações e situações de reencontro intergeracional, promove-se um envelhecimento ativo que contribua para acrescentar qualidade de vida aos anos e bem-estar social nas vivências em sociedade.

No dealbar do século XXI, digitalizam-se as sociedades e reinventam-se aprendizagens para todas as idades e gerações. Por inércia ou incúria, esquecemos que os tempos exigem uma formação prolongada, recorrente, continuada e informada. As atuais regras de mercado carregam as marcas da desatualização permanente. Devido à vertiginosa mudança de requisitos de empregabilidade, os ativos mais velhos experimentam a necessidade de ter de voltar a retomar o ensino onde um dia o deixaram, sentindo a efetiva necessidade de completar ou de aprofundar a sua formação inicial ou ainda de vir a adquirir uma outra.

Procuraremos, na presente comunicação, situar algumas das formas de atenuar os efeitos do envelhecimento perante o trabalho profissional e a desclassificação social na reconquista de um tempo próprio pela via formativa. Recorrendo ao ensino universitário regular ou integrando-se nas Universidades da Terceira Idade, as gerações mais velhas procuram contrariar a obsolescência que enforma os estereótipos que sobre eles recaem, as quais acabam por limitá-las na sua ação.

Palavras-Chave: Usos do tempo, Envelhecimento, Universidade Terceira idade, Aprendizagem

Abstract

The dream of humanity to live longer faces an unprecedented challenge, full of contrasting consequences both for individuals and collective. Time is unstoppable and the enriching use of time seems to contradict and compensate the degenerative process of aging. So, in this sense, while relationships and intergenerational practices are promoted, active aging experiences contributes to quality of life and social well-being in society. In the beginning of the 21st century, we digitalize society and we reinvent ways of learning for all ages and generations. Nevertheless, we forget that actual times require an extended, recurrent, continuous and informed training.

Due to changes in employment requirements, older workers need to return back to formal school and retake studies, feeling the effective need to complete or deepen their initial training or even acquire other competencies. With this paper we aim to place in discussion some forms that mitigate the effects of aging at work as well as the social delimitation considered in the achievement of the time by education and training. Older generations search formal high education or get integrated in Universities of Third Age, seeking to contradict ageism stereotypes that limit actions and experiences of these older citizens.

O que a ciência pior conhece são as consequências morais do envelhecimento da população, digamos mais particularmente, a sua influência sobre o carácter dos homens e a força das instituições

[Alfred Sauvy, A população, Lisboa, Livros do Brasil. p. 147].

Introdução: Novo quadro para o envelhecimento na sociedade do conhecimento e da informação

O facto de envelhecer raramente se tem relacionado com o ato de aprender. No prisma individual, ambos integram o processo biográfico e o desenvolvimento intelectual com significados e consequências no todo comunitário. O processo de envelhecimento pessoal liga-se a mudanças irreversíveis que ocorrem continuamente com o tempo. Muitas delas são comuns aos indivíduos, outras dependem das circunstâncias de vida de cada um. Neste processo, não mudam sozinhos mas integrados nas suas instituições comunitárias de pertença. As instituições sociais mudam com o tempo, tal como os indivíduos através da idade, sujeitos a renovadas solicitações e dissensões na sua relação com as situações vividas. Mas, como o realçou Michel Crozier (1977) a seu tempo, mudar as instituições e as pessoas pressupõe mudar a sua cultura como um todo. Daqui deriva o entendimento dos macro processos subjacentes aos

conceitos de *sociedade do conhecimento*, *sociedade cognitiva* ou *sociedade da informação* cujas vertentes de constituição política pretendem contrariar a exclusão e maximizar a participação dos indivíduos no seu papel de cidadãos (Castells, 1998).

As formas institucionais de relação com os idosos ocupam hoje o centro de um imenso campo de debate, de comunicação e de planificação onde convém equacionar o valor do relacionamento e da aprendizagem, por outros motivos que não os estritamente convencionais, isto é, não apenas os relacionados com o valor de utilidade económica. Não temos dúvida que será na cultura – particularmente manifesta nas suas vertentes simbólica e normativa – que reside a chave para a compreensão do lugar atribuído a todos os indivíduos, às instituições, às diferentes fases de vida e, por conseguinte, à pessoa idosa.

Nesse sentido, a lucidez de Alfred Suavy revela-se-nos, ainda hoje, em todo o seu realismo analítico, projectado a partir dos problemas demográficos do seu horizonte vivido, o qual mantém ainda toda a pertinência no presente. Cremos que, no atinente a preservar-se a saúde e garantir a longevidade, com a devida qualidade de vida e consequente bem-estar, tudo pareça necessitar de ser repensado na sua adaptação às consequências de um contínuo aumento dos *Seniores* que já hoje presenciamos. Ainda que possamos entender o conceito como resultado de uma invenção da modernidade ocidental (Guérin, 2007), pelo menos no domínio comportamental, no sentido e lugar atribuídos à idade, na nossa moral de acção e de intervenção para com a velhice e os idosos, e, por extensão, com a nossa situação futura, estamos tentados, tal como Servan-Schreiber (2006:95), em acreditar que, a este nível, “*tudo está por inventar*”. Não obstante algum exagero na linguagem, é de crer que uma parte substancial em matéria de atitudes e orientações comportamentais se possam vir a adoptar e a transformar ainda mais para com as pessoas idosas, ora adaptando-se-lhe, ora reagindo contra a pressão de um tempo que se avizinha grisalho.

O afrouxamento das relações sociais que ocorrem ao longo da caminhada existencial, levou Elaine Cumming e William Henry (1961), ainda na década de sessenta, a afirmarem a *teoria do desligamento* para designar este estado de regressão das ligações aos outros e às situações. Trabalhos mais recentes destacam que o fenómeno é de contornos mais vincados sobretudo em meio citadino, como ficou demonstrado na pesquisa em distintos espaços urbanos (Somers, 1977; Machado, 1994) sendo, por

consequente, de inegável acuidade nas sociedades que visivelmente se urbanizaram. No geral e entre as suas variadas consequências, é verificável que os fenómenos de envelhecimento põem, porém, à prova a capacidade das sociedades – e particularmente da sociedade ocidental – tanto em adaptarem os seus costumes e flexibilizarem práticas tradicionais como em criar novas instituições que sirvam as necessidades de realização dos indivíduos que envelhecem, minimizando de certo modo o seu sofrimento, a sua solidão ou até mesmo o abandono a que são votados em lares ou em suas casas.

A viuvez, a aposentação e o isolamento conjugal, familiar ou residencial decorrentes da desvinculação social aumentam com a idade como resultado de uma segregação imposta pelos atuais modos de estar e de funcionar numa sociedade em que se globalizaram as lógicas de competitividade, acelerando mudanças na relação com a vida profissional (Linhart, 2002), levando à transformação dos vínculos sociais (Paugam, 2014). Tem-se vindo a apregoar, com alguma insistência, uma necessidade crescente e efectiva de se recriarem novas relações, novas ocupações, fomentando uma procura de novos sentidos e significados das acções para os indivíduos que manifestam o peso dos anos de vida. Porventura, *“a longevidade exige que se inventem novas relações com os outros”* (Simonnet, 2006:127), assim como novos formatos de uso e de repartição do tempo; novas maneiras de continuar a adquirir conhecimentos, a desenvolver a aprendizagem e a perpetuarem-se formas de interacção social a diferentes níveis. Como não podia deixar de ser, a questão de uso do tempo prende-se com o desenvolvimento das atividades para sua utilização, as quais adquirem sentido variado na estrutura da quotidianidade. Inventar um sentido para a vida remete para a planificação de atividades que, de uma forma regular e continuada, permitam uma estruturação do uso do tempo. Independentemente da utilidade económica que venham a ter para a atividade, o ensino, a aprendizagem, a formação e a qualificação têm uma utilidade intrínseca de enriquecimento pessoal, cultural e social indesmentível que dispensa longas explanações. As atividades desta índole são simultaneamente afazeres e projetos que se desenrolam ao longo do tempo, permitindo reescrever a vida através das suas narrativas, numa reconstrução do vivencial (Abrantes, 2013:13).

A capacidade em manter, perpetuar, dinamizar ou, até, de vir a ampliar a rede de relações com o aumento dos anos, ao longo do seu

percurso de vida, é um efetivo desafio que se coloca na caminhada existencial às sociedades que, hoje, já não são de inter-conhecimento (Wolf, 1976) mas de completo anonimato, moldadas por relações impessoais, transitórias e efêmeras, plasmadas no tecido relacional disforme da informação global em mudança acelerada e em reconfiguração constante.

A crescente mundialização da economia – e, sobretudo, dos modos de vida – é um processo concomitante com o que se convencionou designar por *sociedade da informação*, em que o conhecimento constitui uma mais-valia pessoal, económica e social e um bem transacionável segundo as regras da troca mercantil mas também de acordo com necessidades acrescidas e aspirações mediadas pelos agentes da comunicação (Coutinho & Lisboa, 2011). Na sistematização destas noções operatórias de base no plano discursivo, Ilona Kovács e António B. Moniz destacam que a “*globalização¹ designa o processo de emergência de um sistema mundial pelo qual os acontecimentos, decisões e actividades realizadas numa parte do mundo produzem consequências significativas para indivíduos e comunidades situadas em outras regiões do globo*” (2001, 34). Num enquadramento, que se pretende necessariamente sumário e situacional, adotamos aqui uma mesma perspectiva que, apesar de polivalente, realça as implicações de algo forçosamente abrangente e difuso mas efetivo, no qual a tendência de envelhecimento deverá ser reavaliada: a sociedade da informação e do conhecimento.

Para além da sua definição teórica e diferente da acepção epistemológica – de conhecimento – à expressão *sociedade do conhecimento* foi creditado o sentido de sistema de troca de todo o tipo de produtos que se podem reduzir a mera informação tanto na criação como no consumo,

1 Fruto de uma dinâmica global e multifacetada, o processo de globalização apresenta implicações relevantes a mais de um nível sobre o funcionamento das nossas sociedades. Diremos que, seguindo os autores, i) uma primeira ordem de consequências variadas manifesta-se na transformação das formas de produzir e o aumento das interdependências espaciais, económicas e sociais. ii) Mas uma segunda ordem de implicações, atestável nos fenómenos de obsolescência tecnológica, consequência direta da mudança de pré-requisitos e condições de exercício profissional, perspectiva-se ao nível do trabalho e não exclui os próprios processos e os saberes ou competências dos trabalhadores que desenvolvem estratégias várias, mas nem sempre eficazes, no sentido de uma atualização. iii) Finalmente, numa terceira ordem de alterações profundas, incluiremos as transformações dos modos de vida, das formas de relacionamento, das maneiras de comunicar, das modalidades de participar e manter-se membro ativo nos grupos e nas diferentes comunidades de pertença.

isto é, reduzidos a produtos imateriais relevando, precisamente, o papel do conhecimento em matéria de inovação na formulação de respostas diversas, mas indispensáveis, para que se garanta uma vida digna (Afonso & Antunes, 2001). As produções e consumos das diferentes categorias sociais podem ser entendidas na sua vertente de incorporação informativa e educativa dando corpo às novas ordenações hierárquicas, organizacionais e políticas. Contudo, não podemos esquecer que a sociedade da informação gera inevitavelmente info-exclusão, em diferentes níveis gradativos, pelo que se subentende que ao acesso à informação está implícito um sistema de desigualdades que privilegia alguns grupos e categorias em detrimento de outras (Carvalho & Kaniski, 2011). Na experiência do vivido, qualquer que seja a forma de definição e de conceptualização, a velhice permanece uma categoria relegada e os idosos apresentam-se como grupos vulneráveis em mais de uma vertente. Na relação com a inovação, informação e atualização do conhecimento, manifesta-se um natural afastamento por parte de quem sente o peso dos anos. Talvez por isso, assiste-se, hoje, a um movimento de esforços continuados na produção de programas e iniciativas diversas que procuram uma reaproximação dos mais velhos com o conhecimento consubstanciado na atualização ou mesmo na aquisição de novos conhecimentos. Embora nem sempre enquadradas por estruturas universitárias, situa-se nesse âmbito o aparecimento das *Universidades da Terceira Idade*² (UTI's) de cujos programas se faz ampla difusão no intuito de melhorar a condição de vida dos mais velhos.

Envelhecimento ativo, formação e regresso ao ensino.

As UTI's inserem-se num movimento mais amplo que, desde a iniciativa pioneira de Toulouse, em 1973, procura garantir a integração e contrariar o afastamento da velhice face ao acesso aos meios sociais de participação na cultura e na cidadania (Jeanneret, 1985:11). Antes de mais, este género de ensino reveste-se de um carácter terapêutico e ocupacional, não se trata de “regressar à escola”, ainda que de tal realidade possam as iniciativas assumir os contornos e a

2 Nunca foi nem consensual nem pacífica a designação da Expressão. No Seu DL nº252/82 de 28 Junho, o Ministério da Educação permite o uso da denominação de Universidade desde que as mesmas se comprometam a não atribuir nenhum tipo de certificado ou grau académico.

forma, adaptada, como não poderia deixar de ser, a necessidades presumidas de ensino.

A macro circulação de ideias, de conhecimento e de informação é uma manifestação inequívoca da emancipação face às necessidades humanas mais básicas numa sociedade onde os modos de vida se globalizaram. Porém, quando a circulação de informação é intensa, ditando uma nova condição de pertença e de integração, o risco de exclusão apresenta-se elevado. Precisamente por isso, as preocupações dos governos (europeus, pelo menos) têm convergido para adotar medidas que fomentem princípios mais igualitários de acesso generalizado e de utilização mais equitativa dos recursos sociais³, combatendo as diferenças substanciais no acesso aos meios de conhecimento e promovendo o acesso seletivo à informação perante a massificação da difusão sócio-espacial que se verifica, concomitante com uma disseminação pelas diferentes categorias de indivíduos.

Na cenarização esboçada, o desenvolvimento de UTI's – e demais instituições com a finalidade de integração pela aprendizagem das pessoas idosas – representaria uma resposta política da arquitectura comunitária à constituição dos novos agregados populacionais de idosos assim como aos seus problemas particulares (Jeanneret, 1985), nomeadamente, em matéria de ocupação, de promoção participativa dos idosos na comunidade em consonância com os princípios do envelhecimento ativo. O conceito de envelhecimento ativo, esse, constitui na sua base uma fórmula que conjuga o incentivo à aprendizagem e manutenção das capacidades físicas e cognitivas “*A capacidade de criar, difundir e usar conhecimento e informação é cada vez mais o principal factor para o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida*” (OCDE, 1999).

Hoje a sociedade é maioritária e significativamente defensora da sustentabilidade e da integração global, pelo menos no plano dos

3 A declaração dos princípios de Genebra em 2003, refere, explicitamente: “declaramos nosso desejo e compromisso comum de construir uma Sociedade da Informação centrada na pessoa, integradora e orientada ao desenvolvimento, em que todas as pessoas possam criar, consultar, utilizar e compartilhar a informação e o conhecimento, para que as pessoas, as comunidades e os povos possam empregar plenamente suas possibilidades na promoção de seu desenvolvimento sustentável e na melhoria da sua qualidade de vida, sobre a base dos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas e respeitando plenamente e defendendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos.” Apud, Gisele Dziekaniak e Aires Rover, DataGramZero - Revista de Informação - v.12, nº.5 out/11ARTIGO 01, “Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos” (Knowledge Society: characteristics, demands and requirements).

valores. A promoção de valores de coabitação inter-geracional e multicultural numa sociedade que irremediavelmente envelhece é mais do que a manifestação do desejável, constitui um elenco prático de preocupações com a sustentabilidade da própria cidadania. Muitas das iniciativas à escala das comunidades de pertença – reagrupadas sob a égide de envelhecimento ativo – não são inéditas, nem foram especificamente desenvolvidas para lhe dar um conteúdo próprio. No caso concreto da educação permanente ou até das UTI, o propósito inicial percebia-se mais fluído e tanto remetia para as preocupações da sociedade do conhecimento como para valores relacionados com a “educação do homem total” que, como refere António Novóia (1988: 7-20) reportando as palavras do filósofo austro-francês André Gorz, resultaria do facto de *“os indivíduos passarem a viver constantemente em situações educativas”*. Hoje, na convergência das iniciativas dispares de aprendizagem ao longo da vida, pode perceber-se um feixe de preocupações em ministrar uma ocupação instrutiva e enriquecedora, do ponto de vista pessoal, aos indivíduos que envelhecem ou necessitam de novas oportunidades de aquisição formativa perante a centrifugação ativa e mesmo a pós ativa. Todos o sabemos, o envelhecimento é um processo inelutável numa panóplia de configurações que recobrem uma variedade plural de formas de envelhecer (Birren, 1996; Lemieux, 2001). com estados de saúde desigual, dependência e mobilidade variáveis. Manter a atividade tornou-se numa prioridade maior que os programas de *Aprendizagem ao Longo da Vida* (AVL) consagram e promovem ao definir o que se entende pelo conceito *“toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências no sentido a alcançar a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade dos trabalhadores.”* (Comissão Europeia, 2001). De acordo com os documentos emitidos pelo grupo de trabalho específico desta temática, criado no seio da Comissão Europeia, define-se ainda que ser empreendedor implica não só aprender continuamente ao longo da vida (*lifelong*) mas também aprender em todas as dimensões e fases da vida (*lifewide*).

Foi a OMS (2002) que propôs a definição que é mais consensual e generalizada, tomando a expressão como *“um processo de optimização da saúde, participação e segurança, com o objectivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas ”*. Na sua orientação e

princípios, esta Organização, privilegia os aspectos da saúde, segurança, qualidade de vida e bem-estar físico e mental. No entanto, há também entendimentos tendentes a acentuar a participação e o envolvimento em ações comunitárias e incentivos à permanência dos mais velhos na atividade produtiva, ou seja, no ativo. Efectivamente, reconhece-se, hoje, em matéria de manutenção no ativo, uma certa dificuldade aos trabalhadores mais velhos de permanecerem em atividade em virtude das contingências ambientais que projetam mudanças difusas nas engrenagens das organizações do trabalho.

O envelhecimento populacional constitui um fenómeno manifesto na realidade nacional e um processo transversal a todas as sociedades que seguiram o modelo de desenvolvimento do ocidente que se industrializou, urbanizou e terciarizou (Touraine. 1970), tanto em termos de economia como de padrões de vivência e de relacionamento. Inevitavelmente a informação e o conhecimento são a matéria-prima do trabalho e condição de produtividade: a envolvente física do trabalhador do conhecimento é simultaneamente social e informacional como não podia deixar de ser. O desenho do tempo e do espaço são planeados e formatados no pressuposto de uma estruturação livre do uso do tempo individual, ora o que impera de facto, na realidade, é antes um determinismo inequívoco do tempo industrial, isto é, do ritmo da máquina e da cadência de uma organização impessoal (Sue, 2004).

O lugar da Terceira Idade e das gerações na sociedade do conhecimento

Passou-se, entre nós, muito rapidamente de uma sociedade do campesinato, onde grassava a falta de instrução generalizada, para uma sociedade do conhecimento em que se avoluma o desconhecimento dos princípios de funcionamento, regridem as práticas comunitárias de inter-ajuda e grassa a info-exclusão. A ordem do mundo baseada na produção, circulação e gestão do conhecimento não só faz aparecer um leque variado de novas profissões (Davenport, 2007:94), desestruturando ou reconvertendo as antigas, como acarreta uma série de consequências derivadas da esfera do trabalho que deverão ser geridas a nível pessoal e societal (Sennett, 2001). A criação, distribuição e aplicação do conhecimento sob as suas diversas formas, constituem a matriz dos fluxos na Nova Economia em que

“os problemas e oportunidades da informação pessoal e da gestão do conhecimento são reais e dignos de atenção concertada por parte da gestão” (Davenport, T. H. 2007:159); constatação válida quer do ponto de vista da gestão empresarial, quer a nível das políticas públicas e do planeamento social. Na *Nova Economia do conhecimento* onde a obsolescência repentina se tornou regra atribuiu-se, hoje, um outro valor à idade. O valor da utilidade está no centro de toda a acção consciente e orientação normativa. O valor do trabalho passado – de que o parâmetro antiguidade constitui um indicador inequívoco – depreciou-se nas avaliações do presente à imagem da idade avançada e de quem ostenta os estigmas da mesma. A *Terceira Idade* evidencia uma base económica subjacente à divisão do ciclo vital num modelo tripartido (Lenoir, 1979; 1990) onde o percurso dos indivíduos se referencia por relação à centralidade da fase ativa. Certamente, as transformações das relações de emprego e a eclosão de variadíssimos modelos de repartição temporal e social do trabalho a par da rotatividade crescente e da institucionalização da precariedade permanente tornaram fluidas as fases de vida e seus limites, permitindo uma relativização quase absoluta do modelo tripartido. Isto é um facto e uma constatação. Apesar disso, o período ativo acaba por constituir a referência maior e sempre atual do percurso dos indivíduos ou dos que se encontram na situação de inatividade de qualquer género.

Dada a estrutura de afazeres, relacionamento e compromissos, para as gerações na fase ativa o acesso à informação é crucial. Há, contudo, inequivocamente, uma desigualdade efetiva na aquisição de conhecimento, de aprendizagem e às condições de uso informativo que caracteriza as diferentes categorias sociais e, sem dúvida também, as próprias gerações. É, contudo, inteligível o uso diferencial que as gerações fazem do tempo, do lazer e do saber. À luz dos seus valores ancorados na prática quotidiana, as gerações dos mais idosos têm, com o saber e a informação, uma relação mais instrumental mas tal não obsta a que a coerência de procura de aprendizagem não possa ser predominantemente lúdico-recreativa, segundo os contextos e situações do vivido dado que a sua cultura de vida favorece uma estruturação mental ativa (Lemieux, Jeanneret & Marc, 1992: 16).

Identificadas na partilha de um legado cultural comum, em diferentes conjunturas históricas, as gerações sucedem-se mas não se parecem, particularmente, em virtude das circunstâncias sócio-políticas

que têm de enfrentar nas diferentes épocas por que passam, as quais condicionam as suas escolhas (Mauger, 2015; Attias-Donfut, 1988). Reeditando as prerrogativas que designaram 1993 como o *Ano Internacional dos Idosos e da Solidariedade entre Gerações*, em 2012 consagraram-se iniciativas ao *Ano Internacional do Envelhecimento ativo e da Solidariedade entre Gerações*, o qual apresentava como objectivo global “o de facilitar a criação de uma cultura de envelhecimento ativo na Europa, tendo por base uma sociedade para todas as idades”⁴.

Aprender é antes de mais adquirir regras para descodificar e utilizar, por analogia, as mesmas regras para aplicar a situações diversas. Será sempre muito difícil definir a experiência de aprendizagem. Para alguns autores, como Tavares e Alarcão (1987), a aprendizagem é uma construção pessoal visto como resultado de um processo que modifica progressiva e continuamente o comportamento a partir da experiência interior e observável, com o tempo, pelas manifestações exteriores de aquisição (Santos, 2003:52).

Independente do proclamado conflito de gerações – que ainda está por verificar, nos seus contornos concretos – acontece que se assiste, atualmente, a um certo reforço comunicacional intra -geracional e uma renovação do elo social (Sue, 2004). Aderindo a práticas europeias de cidadania moderna desde a década de oitenta e posteriormente prosseguindo políticas públicas de promoção do envelhecimento ativo, Portugal viu particularmente incrementado o número de UTÍ's; o que aconteceu sobretudo desde a segunda metade da década de noventa (Velo, 2000; 2011). Ainda que a designação apresente variações, é notório um movimento que alastrou a todo o território nacional, desde então, a implementação deste tipo de instituições acusou uma forte expansão em virtude da pressão do envelhecimento da população e da necessária adaptação a novos estilos de vida fundamentais e emergentes, como reconheceram especialistas dos mais variados quadrantes desde a geriatria às letras (Pinto, 2003).

A sua expansão às regiões insulares dá-se em 2003 na Universidade dos Açores, em Ponta Delgada, com o início do programa Aprendizagem ao longo da vida, posteriormente com a extensão do programa a Angra do Heroísmo e em 2007, com a criação da

4 Decisão nº 940/2011/EU do Parlamento Europeu tomada no Conselho de 14 de Setembro de 2011.

Universidade Sénior do Funchal. Apresentam ligeiras diferenças em moldes de enquadramento e de funcionamento, contudo ambas desenvolvem trabalhos em prol da integração dos seniores nas atividades do conhecimento e da cultura intelectual e física, convergindo para os princípios de aprendizagem informal e suporte interinstitucional aos diferentes conteúdos recreativos, académicos e científicos.

O caso da Universidade da Terceira Idade nos Açores

No longo e continuado processo de difusão, as UTI's passaram por diferentes fases, designações e variações de forma (e mesmo de conteúdos oferecidos), permanecendo, porém, vocacionadas para os mesmos públicos alvos e féis aos princípios fundadores deste tipo de instituições.

Obedecendo aos mesmos objectivos genéricos, a Universidade dos Açores passou a oferecer módulos de conteúdos dirigidos aos Seniores no ano letivo de 2003-2004, adaptados às suas necessidades, com o objetivo de *“facilitar à população sénior da Região Autónoma dos Açores o acesso ao conhecimento científico e ao património natural e cultural”*, promovendo a atualização e o aprofundamento de conhecimentos, competências e aptidões. De um modo geral, trata-se de incentivar a participação social e cívica deste público, permitindo-lhes organizarem-se em torno de um leque alargado de atividades científicas, sócio-culturais e recreativas, das quais acresce um contribuindo para o desenvolvimento local e bem-estar relativo para os próprios utentes. Por outro lado, proporciona, também, aos membros da academia, a oportunidade de levar a cabo projetos de investigação gerontológica interdisciplinar, com relevo para as áreas psicossociais e educacionais.

O regresso aos bancos da Universidade continua a ser aliciante e um desafio para muitos daqueles que um dia abandonaram os bancos da escola, não sendo um exclusivo dos seniores, mas uma oportunidade para todos aqueles que pretendem continuar os estudos ou retomar uma qualquer forma de aprendizagem ou de formação. Neste sentido, é necessário que as universidades diversifiquem o tipo de oferta formativa, valorizando os diferentes percursos de vida e as competências desenvolvidas. Na sua evolução quantitativa, o crescimento foi notoriamente afetado pelo impacto da crise

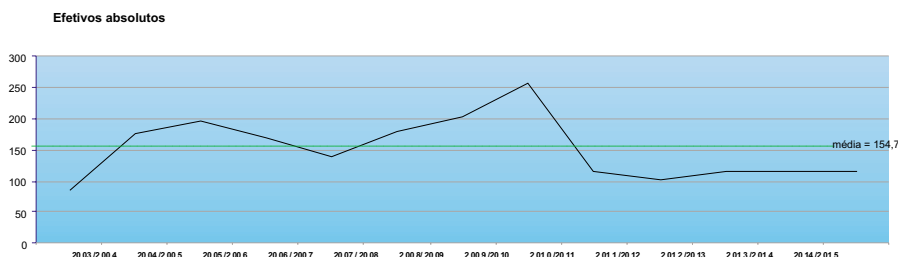


Figura 53.1 Evolução dos efetivos matriculados na Aprendizagem ao Longo da Vida (Academia Sénior) na Universidade dos Açores desde 2003

económica e restrições orçamentais verificadas a partir de 2011, as quais ainda hoje se fazem sentir drasticamente ⁵.

Os conteúdos oferecidos e decorrentes do programa de formação da Academia Sénior da Universidade dos Açores integram uma política de promoção do envelhecimento ativo e destinam-se, na maior parte dos casos, a estudantes com 55 ou mais anos de idade, independentemente do seu nível de escolaridade. O descritivo do programa assim o concebe e os seus promotores têm vindo a dotar esta linha editorial de conteúdos formativos próprios, ao longo do tempo, que vão desde o *bem-estar em saúde* até à *história do atlântico e do património açoriano*.

As proveniências profissionais dos alunos seniores não se apresentam muito diversificadas. Uma breve referência à sociográfica dos frequentadores, informa que são maioritariamente oriundos dos setores dos serviços como o ensino, a banca, a saúde e a função pública, em geral, e cerca de 45%, de entre eles, possuem um grau escolar superior ao ensino secundário no ato da primeira inscrição.

O modelo de serviços educativos em que este tipo de iniciativas se insere, apresenta um significado substancialmente contrastado

⁵ É de notar que as restrições foram de ordem interna à Universidade (como a adoção de um programa de saneamento financeiro, entre outras medidas) e de ordem externa, visto as grandes limitações e dificuldade que desde então se verificam no acesso à aposentação por parte de certas classes profissionais tradicionalmente mais propensas a frequentar este tipo de ações e iniciativas.

com a situação de um *retomar dos estudos* que alguns alunos mais velhos da academia referem. Efetivamente, os significados da aprendizagem são verdadeiramente diversificados e enquadrados nas situações que a sustentam e lhes facultam o quadro lógico-justificativo mais abrangente.

A vida desenrola-se em fases (Philibert, 1983; Mauger, 2015) passíveis de serem referidas nas narrativas pessoais, fases, essas, relacionadas com estatutos e formas de ligações institucionais próprias. O retorno ao ensino, em idade mais avançada ou após um longo período de paragem, fá-las sentirem-se mais jovens e integradas comunitariamente, dados os requisitos e exigências da sociedade atual: *“a frequência de um qualquer nível de ensino, na pós-atividade representa um desafio às características do percurso pessoal e da própria idade”* (Miquelina, 65 anos – aluna do 2º ciclo)⁶. Entendimento que contrasta com o de alunos seniores para quem a noção de compensação intelectual é, ironicamente ou não, mencionada: *“Estou a diminuir em tamanho, por isso tenho de compensar em crescimento intelectual”* (Marta, 68- aluna da academia Senior).

Verificamos que entre estes dois excertos de entrevista, há um afastamento inequívoco de significados, mas ambos refletem uma vontade consciente e plena de ocupação do tempo com sentido de utilidade em benefício do desenvolvimento pessoal, convergindo para o que qualquer tipo de aprendizagem é suposto facultar.

Para ser motivadora, a aprendizagem tem de ser auto-justificada. Com efeito, a aprendizagem é um processo contínuo que pressupõe aquisições ao longo do tempo, de forma faseada e gradativa, evidenciando uma semântica muito variada consoante os contextos e as situações de experiências vividas. Na atualidade, assiste-se a um incremento de programas que proporcionam um retorno ao ensino para os alunos que, por razões de ordem económica, familiar e de percurso pessoal, não conseguiram completar o grau desejado e prosseguir estudo superiores. As vantagens são dos próprios, dos organismos de ensino e da sociedade em geral. Por isso, as unidades de ensino percecionam aqui uma oportunidade de angariarem novos

6 Este excerto de entrevista integra um estudo em curso que levamos a cabo dentro dos alunos com mais de 50 anos que frequentam um qualquer curso ou atividade na Universidade dos Açores, isto é, entrevistamos 21 alunos da academia sénior 11 alunos, de mais de 45 anos, de licenciatura e mestrado com matrícula no ano letivo atual e frequência regular às aulas. Para garantir o anonimato dos respondentes, os nomes que aqui surgem foram propositadamente mudados.

alunos, e, subsequentemente, incrementar as receitas nos diferentes ciclos educativos.

Nesse sentido, o ato de *retorno ao ensino* pode assumir vários significados e ser diferentemente motivado pelas circunstâncias de vida e pelas oportunidades conjunturais do momento. Excluindo os frequentadores da Academia Sénior, a Universidade dos Açores conta cerca de 10,2% de alunos matriculados com mais de 30 anos, isto é, um valor indicando que pelo menos um em cada dez dos alunos matriculados teriam, em dada altura, interrompido o seu percurso escolar para o retomarem posteriormente.

Em termos muito gerais, poderemos admitir que, atualmente, num hipotético percurso escolar regular, concluiu-se o primeiro ciclo de estudos universitários (licenciatura) entre os 21 e 25 anos, o segundo (mestrado) entre os 25 e os 30 anos e o terceiro (doutoramento) até aos 35 anos. Para além da idade dos 25, 30 e 35 anos, em cada um dos 3 referidos ciclos de estudos superiores, existe uma forte probabilidade de estarmos perante reingressos ou retornos ao ensino depois de um lapso temporal de abandono escolar. Assim, o indicador de idade avançada na frequência do percurso escolar pode recobrir vários significados mas tende a corresponder, cada vez mais, aos proclamados preceitos de aprendizagem ao longo da vida.

Para aferir do peso relativo das idades mais velhas, nos três ciclos universitários, retomaremos aqui a composição dos universos dos efetivos matriculados nos três ciclos de estudos⁷ em função da idade em que se espera ter-se terminado a escolarização. De acordo com este mapeamento, uma primeira constatação diz respeito ao comportamento diferencial segundo o género, em que as mulheres, sempre com idades mais jovens, apresentam, em qualquer dos ciclos, uma menor expressão no universo de alunos que hipoteticamente teriam regressado ao ensino. Esta diferença denota um valor muito significativo em qualquer um dos três ciclos de estudo, como se depreende da leitura das figuras 53.2, 53.3 e 53.4. É de notar que metade dos homens, que frequentam o nível do 2º ciclo tem mais de 25 anos e idêntico valor (com cerca de 52% têm mais de 35 anos).

7 Estes dados dizem respeito ao Universo de todos os matriculados na Universidade dos Açores à data de 1 de Junho de 2015, cedidos pelos respetivos Serviços de Gestão Académicos da UAç, a quem deixamos endereçamos o nosso agradecimento.

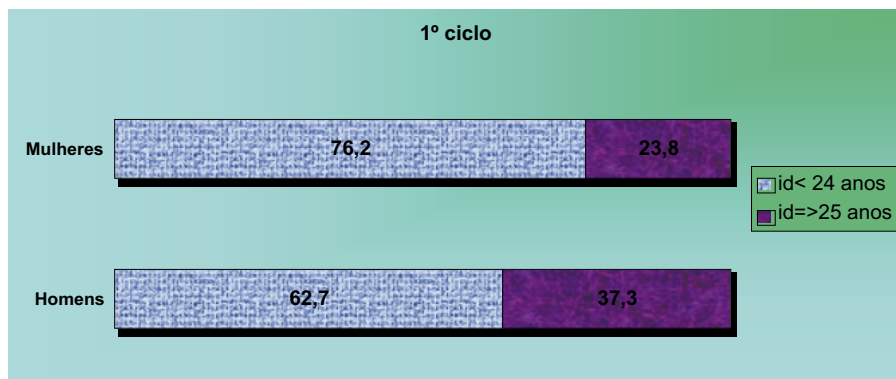


Figura 53.2 Proporções de alunos com menos e mais de 25 anos no 1º ciclo

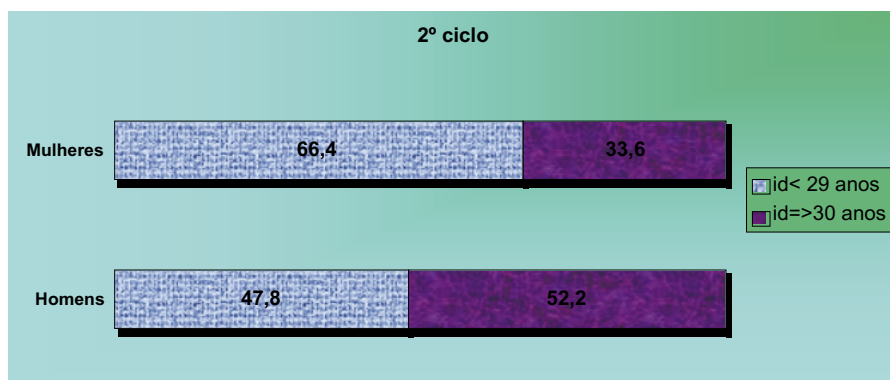


Figura 53.3 Proporções de alunos com menos e mais de 30 anos no 2º ciclo

As figuras seguintes não se referem a seniores mas a pessoas que decidiram voltar a retomar o ensino superior, depois de algum interregno. Apesar do denominador comum ser “o regresso ao ensino em idade avançada ou relativamente avançada”, não se trata dos mesmos significados e motivações que caracterizam as opções e atitudes de uns e de outros face à aprendizagem. Para uns, representa “um antídoto para contrariar o facto de envelhecer” (Ricardo, 67, aluno de doutoramento) para outros uma forma de corresponder às novas exigências do mercado de trabalho: “já fiz um pouco de tudo, com a minha idade é difícil

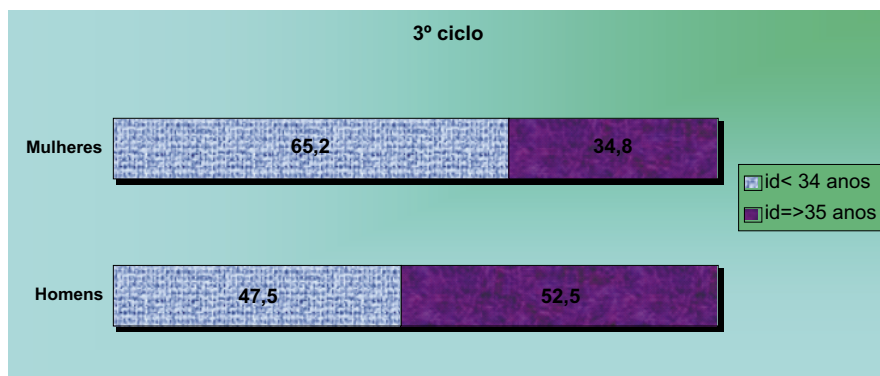


Figura 53.4 Proporções de alunos com menos e mais de 35 anos no 3º ciclo

começar uma carreira, às vezes até mesmo arranjar emprego” (Rosália, 56 anos, mestrand). O facto de a aprendizagem ou o ensino poder servir para contrariar e iludir a forma como se envelhece é, genericamente, apontada por todas as categorias de entrevistados que, ao procederem deste modo, exibem uma maneira particular de envelhecer.

No entanto, é ao nível do uso do tempo e, de forma vincada, da possibilidade de gestão pessoal do seu tempo “para além dos constrangimentos do trabalho” (Tomás, 2012: 145) que nos aparecem as categorias mais significativas. Estudar é trabalho na verdadeira acepção do vocábulo, por isso, não custa a admitir que o uso do tempo se aproxime dos significados do tempo de trabalho quando se trata de ensino regular e obrigatório. Quando se trata de situações de aposentação, é, segundo a tipologia que nos foi proposta por Anne-Marie Guillemard (1972), um tipo de reforma-terceira idade que se estrutura em redor de centros de interesse anteriores que se converte numa nova ocupação, a qual fixa muito do seu tempo de vida.

Falar em ocupação do tempo é pois, preenchê-lo com variadas atividades. Todas as atividades, podem ser direta ou indiretamente de aprendizagem assim como todos os contextos são potencialmente formadores. “Agora que estou reformada e supostamente não tenho nada para fazer é que me falta tempo para fazer tudo o que quero” (Sabina, 58 anos, aluna da academia sénior)

Hoje em dia, a nossa relação com o ensino/aprendizagem parece ser algo constante, quase contínua ou intermitente. Contribuindo de



Figura 53.5 Significados do tempo e do uso do tempo no ensino/aprendizagem/formação

Nota: Interpretação das entrevistas realizadas aos alunos de 50 e mais anos.

um certo modo para um esbatimento das três fases de vida sobre as quais recaíam ocupações estritamente definidas, cultural e socialmente configuradas, as aprendizagens e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem prossegue ao longo de todas as fases do ciclo vital. Poderemos definir estratégias de aprendizagem “a um nível mais complexo, como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa” (Silva & Sá, 1997, 19). Qualquer indivíduo pode ser estudante porque trata-se, antes de mais, de um papel social de relação com o ensino e a aprendizagem e desempenhá-lo depende das oportunidades e circunstâncias de vida. Mas, os estudantes desenvolvem estratégias face à aprendizagem, as quais também elas têm um papel, a par das motivações nas diferentes situações do vivido.

É, com efeito, característica essencial da aprendizagem ser constante, continuada e multifacetada não obstante os graus de formalização e de

institucionalização que o processo assuma e as cargas de conteúdo nele implicadas. Como um número de trabalhos documentados assim o atesta, as práticas da aprendizagem são tanto formais como informais, sendo que foram principalmente as formais que deram origem a todo o tipo de discussão pública e galvanizam o discurso político na nossa trajectória nacional (Nóvoa, 2005). Não retomaremos aqui a insolúvel questão das políticas educativas na sua relação com a mudança e pretensas transformações induzidas na formação dos futuros cidadãos⁸. Apenas referiremos que as políticas educativo-formativas constituem hoje um vasto domínio de pesquisa interdisciplinar que as problematizam das mais variadas maneiras e dispensam de grande explanação mesmo se a sociedade do conhecimento impõe, hoje mais do que ontem, exigências que configuram, na prática, novas problemáticas emergentes.

A aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de estruturas cognitivas sempre justificaram as mais variadas intervenções nos sistemas de ensino-aprendizagem demonstrando à saciedade que se consideram tais sistemas como instrumentos de gestão-intervenção, como tecnologias organizacionais primordiais na transmissão de conteúdos de saber. Os processos de justificação são aliás subsequentes à própria necessidade de gestão e de monitorização dos sistemas.

Como não poderia deixar de ser, existem razões específicas bem diferenciadas para procurar e frequentar os programas de aprendizagem ao longo da vida que segundo o leque da oferta congemina em cada ano se divulga junto destes alunos seniores. Mas, até na escolha dos módulos as relações de afinidade se refletem amplamente, evidenciando pares (relações que configuram díades ou tríades) que fazem juntos a sua caminhada numa experiência da aprendizagem, enriquecedora, quase terapêutica e, por esta razão, não competitiva.

Não temos dúvida de que o universo constituinte desta procura é de “alta” e “média-alta” origem socioprofissional e, em geral, elevada extracção social, dotado de um controlo e disponibilidade sobre o seu uso pessoal do tempo onde prevalece uma concepção de tempo de carácter imutável e definitivo, remodelável e transitório. A ambiguidade da percepção temporal não é exclusiva desta categoria. Longe disso. O

8 Ao debate já longo e volumoso, no que concerne às políticas educativas que variam consoante as tendências governamentais, não acrescentaremos nada a não ser reconhecer que se trata de uma questão recorrente; sempre na mira dos eleitos cuja pretensão de mudar os rumos das sociedades pela educação é declarada e uma tarefa sempre

tempo do aluno ordinário já não é o tempo do aluno sénior. Como observa José Manuel Pinto (2001: 96-97) “O aluno do Ensino Secundário tem entre 15 e 18 anos. Por isso, enquanto frequenta a escola, ele atravessa algumas das fases mais importantes do ponto de vista cultural, social e legal (...) em que o tempo de estudo é controlado e vigiado”. Não é particularmente o caso dos alunos seniores, cuja faixa de idades se avizinha dos 64 anos em média, e se encontram libertos das coacções das exigências legais, profissionais e muitas vezes mesmo familiares. Estamos no oposto à transição da adolescência. Nesta fase, estamos também numa transição entre o campo do envolvimento produtivo-ativo e a inatividade imposta. Mas a ocupação e o uso do tempo na aprendizagem, esses, são desejados e desejáveis.

Conclusão: O saber ocupa lugar, aprender ocupa tempo e ocupa a mente

Nenhuma forma de abordagem é axiologicamente neutra nem desprovida de intencionalidade interpretativa. No domínio da educação, esta afirmação adquire ainda maior acuidade e significado, dado que todo o contexto educacional é, por inerência, signifiicante e interpretativo. O êxito que tiveram as instituições a que chamamos Universidades da Terceira Idade (UTIs) encontra-se amplamente justificado e fundamentado em literatura diversa, desde os anos oitenta (Jeanneret, 1985). O tempo da aprendizagem já não se restringe à fase de vida antes da idade adulta. Por razões diversas, prolonga-se pelo ciclo existencial na sua totalidade. Edificar um sistema para atender às necessidades específicas do envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida (ALV) foi um processo que em que muitas Universidades se empenharam. Face às especificidades e em particular por não se tratar de oferecer grau académico, levou a que o projeto fosse acarinhado e continuado por outras instituições, a nível local, como câmaras e instituições culturais diversas (Jacob, 2012), adotando os mesmos princípios de funcionamento. Contudo, não são diretamente as necessidades da sociedade da informação que levam de volta os alunos mais idosos a regressar aos bancos do ensino na Universidade mas sim, a possibilidade de restabelecerem relações ou reabilitar ligações que se dissiparam nesta fase da vida. A variedade de modalidades de relacionamento, em contexto de aprendizagem, é propício ao desenvolvimento, manutenção e aprofundamento de laços sócio-afectivos com origens diversas. A estruturação sob a égide do

princípio da escolha livre e da realização coaduna-se com a intenção latente de “conviver e passear” num contexto que permite também o lazer, e é propício ao enriquecimento da pessoa humana (Pinto, 2009:95). Procuramos demonstrar como as UTI's participam no processo de definição da velhice, na sociedade atual, e como constituem, na prática, uma vertente importante que dá corpo aos princípios de promoção do envelhecimento ativo, contrariando o processo de degenerescência. Pelo menos, assim é, no entendimento que muitos dos indivíduos fazem do que significa frequentar cursos que veiculam este tipo de aprendizagem.

No entanto, é na quase intuitiva relação com a idade e com o tempo de vida dos indivíduos que queremos ler e questionar a aprendizagem numa sociedade de características inéditas quanto à estrutura das relações fundamentais e aos tipos de relacionamento inscritos no seu funcionamento.

O retorno à Universidade não constituiu propriamente um voltar ao ensino universitário para os cerca de 30% que nunca tinham prosseguido estudos superiores, nem para 47% dos que nunca perderam, por mais de 2 anos, o contacto com o ensino, isto é, só cerca de um quarto dos alunos fizeram um interregno prolongado. Indagámos alguns significados do retorno ao ensino.

Que significa regressar à Universidade numa idade mais avançada? A questão remete para uma outra: como é que os seniores se vêem enquanto novos estudantes e como novos alunos: “o viver-se mais requer que se procure ocupar o tempo e a mente da melhor forma” (Adelina, 64 anos, aluna de mestrado) “. O retorno à Universidade com objetivos de obtenção de grau ou simplesmente para “ocupar o tempo” e conviver não exclui em ambos os casos aprendizagem, ora dirigida, ora não direta.

Certamente, a grande clivagem significativa, no uso do tempo e na motivação de aprender, situa-se entre alunos que regressaram para obter um grau e os seniores que frequentam a UTI ou academia sénior que, por definição, não pode atribuir grau e, como tal, não representa estudo aprofundado mas sim a organização de um conjunto de atividades de aprendizagem e de realizações culturais. O voluntariado e o voluntarismo constituem um dos pilares e condições da edificação que sustenta o sistema de ensino ao longo da vida, quaisquer que sejam as instituições que supervisionam a organização do sistema. Os seniores da UAç, como de qualquer outra instituição não se afastam do padrão motivacional que a diferente literatura sobre a temática realça. Os

alunos em idade avançada que recorreram à Universidade para ampliar e aprofundar a sua formação também não: as regras de uma sociedade e de um mercado de trabalho globalizado requerem e implicam a recorrência à aprendizagem em fases diversas.

Dimensão que não é de todo independente do significado que os mesmos têm consolidado acerca do seu novo estatuto em função da sua escolha de ocupação do tempo e recriação ou a vontade de dinamizar relações de afinidade e empatia. No essencial, o teor das relações é substancialmente mais afetivo, emocional e empático face a uma possível vizinhança reconstituída sob o pretexto de objetivo comum. Com efeito, existem indivíduos cujo conhecimento precede a experiência de frequência da Academia Sénior (reencontro, redinamização do elo) e outros que descobrem através desta experiência conjunta (novas relações afetivas). Como em muitas das experiências vividas no concreto dos projetos de trabalho e das atividades regulares e reguladas de natureza coletiva, as relações de afinidade eletiva adquirem aqui novos contornos: “foi o melhor que me aconteceu, pois, ganhei novas pessoas” (Júlia, 57 anos, aluna da academia sénior).

Existem assim, posturas convergentes, pelo menos no reconhecimento do valor da ocupação e dos benefícios da ocupação em aprendizagem que vai de encontro ao preceito de que cada vez mais é necessário aprender e recriar algo ou simplesmente aprender a aprender (Novak, & Gowin, 1996) para prosseguir vivendo da melhor forma. O conhecimento é uma meta e uma forma de qualificar a sociedade pós-moderna mas também uma correlata alusão a uma era que contrasta – em princípio pelo menos – com o obscurantismo. O desenho do uso do tempo para a aprendizagem, em qualquer idade, é indicativo da conformidade ao funcionamento deste tipo de sociedade que ao procurar banir a escuridão pela promoção do conhecimento luta ainda contra várias formas de iliteracia funcional. Os programas das academias seniores representam um forte contributo nesse sentido.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2013), *A Escola da Vida. Socialização e Biografia(S) da Classe Trabalhadora*, Lisboa, Editora Mundos Sociais/CIES/ISCTE-IUL.
- Afonso, Almerindo J. & Antunes, Fátima (2001), “Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política”, in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 21-22, pp. 5-31.

- Attias-Donfut, Claudine (1988), *Sociologie des Générations. L’empreinte du Temps*, Paris, PUF.
- Birren, J., (1996), “History of Gerontology”, in Birren (ed.) *Encyclopedia Of Gerontology. Aging, Age and the Aged*, Pergamon Press, New York.
- Castells, Manuel (1998), *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, vol. 3, Fin de Milénio, Madrid, Alianza.
- Carvalho, Isabel C. & Kaniski, Ana, (2000), “A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem?” *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, nº. 3, pp. 33-39, set./dez
- Comissão Europeia (2001), *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida Uma Realidade*, Bruxelas, COM(2001) 678 Final, disponível em <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/PT/1-2001-678-PT-F1-1.Pdf>
- Coutinho, Clara & Lisbôa, Eliana “Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI”, in *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, Universidade do Minho, 2011 | pp. 5-22, 5.
- Crozier, Michel (1977), *L’Acteur et le Système*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cumming, Elaine & Henry, William (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Nova York, Basic Book.
- Davenport, T. H. (2007), *Profissão: Trabalhador do Conhecimento*, Lisboa, Biblioteca Exame.
- Dubar, Claude, (2003), “Formação, trabalho e identidades profissionais”, in Rui Canário, *Formação e Situações de Trabalho*, pp. 43-52.
- Dziekaniak, Gisele e Rover, Aires “Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos”, *DataGramaZero - Revista de Informação* - v.12, n.5, out/11, Artigo 01.
- Guerin, Serge (2007), *L’Invention des Seniors*, Paris, Hachette-littératures.
- Guillemard, Anne-Marie (1972), *La Retraite, Une Mort Sociale. Sociologie des Conduites en Situations de Retraite*, Paris, Mouton.
- Jacob, Luís (2012), *Universidades Seniores: Criar Novos Projetos de Vida*, Almeirim, Edições RUTIS.
- Kovács, Ilona “Sociedade da Informação e a transformação do emprego”, in Ilona Kovács & António B. Moniz (coords.) (2001), *Sociedade da Informação e Emprego*, pp. 23-74.
- Lemieux, André (2001), *La Gérontologie: Une Nouvelle Réalité*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Lemieux, Jeanneret & Marc (1992), *Enseignement et Recherche dans les Universités du Troisième Âge*, Ottawa, Éditions Agence D’Arc.
- Lenoir, R. (1979), “L’invention du troisième âge. Constitution du champs des agents de gestion de la vieillesse”, in *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, Vol. 26, nºs 26-27, pp. 57-82.
- Lenoir, R. (1990), “Objet sociologique et problème social”, in P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllie e L. Pinto, *Initiation à la Pratique Sociologique*, Paris, Dunod, pp. 57-98.

- Linhart, Danièle (2002), *Perte d'Emploi, Perte de Soi*, Toulouse, Éditions Ères.
- Lyotard, J-F. (1999), *A Fenomenologia*, Lisboa, Edições 70.
- Machado, Paulo (1994), "A (c)idade maior – para uma sociologia da velhice na cidade de Lisboa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 15, pp. 21-52.
- Mauger, Gérard (2015), *Âges et Générations*, Coll. Repères, Paris, La Découverte.
- Novak, J. & Gowin, D. B. (1996), *Aprender a Aprender*, col. Plátano Universitária, Lisboa, Plátano Edições Técnicas.
- Novóia, António (1988), "O método auto-biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos", in *Revista Portuguesa de Educação*, 1988, 1 (2) 7-20.
- OCDE (1999), *OCDE - Science, Technology and Industry Scoreboard 1999: Benchmarking Knowledge-based Economies*, Paris, OCDE.
- Paugam, S., (2014), *Le Lien Social*, 3ª ed., Paris: PUF.
- Philibert, Michel (1983), "Évolutions du parcours des âges, évolution du parcours des sciences", in *Les âges de la vie/ Actes du colloque, VII Colloque National de Démographie*, Tome II, série "Travaux et Documents", Cahier n° 102, Paris, PUF, pp. 61-67.
- Pinto, F. C., (2007), "A Terceira Idade: Idade da realização" in A. R. Osório, e F. C. Pinto, (coord.), *As Pessoas Idosas. Contexto Social e Intervenção Educativa*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 75-103.
- Pinto, J. M. S. (2001), *O Tempo e a Aprendizagem. Subsídios Para Uma Nova Organização do Tempo Escolar*, Porto: ASA.
- Pinto, Mª da Graça Castro, (2003), "As universidades da terceira idade em Portugal: das origens aos novos desafios do futuro", in *Revista da Faculdade de Letras*, col. "Linguas e literaturas", Porto, XX, II, pp. 467-478.
- Pochet, P., (1997), *Les Personnes Âgées*, Paris, La Découverte.
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2010), "Educação e Formação na Sociedade do conhecimento" in *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 201-214, [Separata].
- Santos, Catarina C., (2003), *Vinculação, Estudo e Aprendizagem*, Coimbra, Quarteto.
- Sauvy, Alfred, *A População*, Lisboa, Livros do Brasil. pp. 147.
- Sennett, Richard (2001), *A Corrosão do Carácter. As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*, Lisboa, Terramar.
- Servan-Schreiber, J-L., (2006), "Os pioneiros da nova idade" in J.De Rosnay, *et ali, Viver Mais e Melhor. Uma Longevidade Activa na Sociedade Actual*, Cap. 4, Lisboa, Editorial Presença.
- Somers, Melvina, (1977), *Disengagement of Older People in an Urban Setting*, Portland, Scholar Library, Disponível em http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1750&context=open_access_etds
- Sue, Roger (2004), *Renovar a Ligação Social*, Porto, Campo da Letras.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1987), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.

- Tomás, Licínio M. Vicente (2012), *Conjugação dos Tempos De Vida. Idade, Trabalho e Emprego*, Lisboa, Mundos Sociais/ISCTE-UL.
- Touraine, Alain, (1970), *A Sociedade Post Industrial*, Lisboa, Moraes Editores.
- Veloso, Esmeraldina C., (2000), “As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Contributos para uma caracterização”, *Actas do IV Congresso Português de Sociologia – versão CD-Rom*, APS, Oeiras, Celta Editora.
- Veloso, Esmeraldina C., (2011), *Vidas Depois da Reforma. Políticas Pública no Contexto Português e Práticas Educativas Numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*, Lisboa, Coisas de ler Edições.
- Wolf, E., (1976), *Sociedades Camponesas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Educação, Infância e Juventude

Capítulo 54

La influencia del nivel educativo materno en la participación política juvenil en las elecciones generales españolas

The influence of mother's education level in youth political participation in Spanish's general elections

Lola Frutos Balibrea

Profesora Titular de Sociología, Dp. Sociología y Trabajo Social, Universidad de Murcia (lfb@um.es)

Laura Lobato Escudero

(Alumna de Doctorado de la Universidad de Murcia) (laura.obato@um.com)

Abstract

Actually, most part of the research about political participation is focus on electoral participation. This is consequence of the importance that the vote has in today's representative democracies.

Studies covering young people political participation analyze the same scene, although this age bracket usually chooses other ways to participate in the political scene. The majority of research in Spain about young electoral participation connects it with variables as sex, ideology, political parties, level of studies etc. There is agreement in the academy about the influence the family has in the development of a child's political orientation but it is not common to find research that link the level of education of the mothers to the electoral participation of youth, despite the importance this matter has in others areas.

In this respect the research studies that will be analysed: 2889, 2854, 2822 and 2818 from the CIS to show the relation between the high education of the mothers and the increase of the youth political participation in accordance with variables such as sex, age, mother and father ideology and education.

Keywords: youth, political participation, elections, education, mother.

Introducción

La mayoría de los estudios sobre la participación política de las juventudes pretenden hacer comparaciones del grado o formas de ésta con relación a la cohorte de edad superior, los adultos. No se plantean qué aspectos pueden influir a la hora de que los jóvenes seleccionen un tipo u otro de participación, o que lo hagan con mayor o menor intensidad.

Si se hace referencia a los estudios de participación política, en general, se observa que suelen ser mayoritarios los estudios relativos a la participación política de tipo convencional y, en particular, los electorales. Hay muchos más datos relativos a las formas convencionales de participación debido a la institucionalización de ésta y al hecho de que las administraciones públicas, en su mayoría, ofrecen los datos.¹ Suelen centrarse en describir los fenómenos, y no en indagar sus causas. Pese a que este estudio se pueda considerar que presenta gran relación con la amplia bibliografía que hay relativa a la participación electoral de la juventud — tratada como colectivo — en España (GETS, 2010; Delgado, M., 2009; GETS, 2009; Benedicto, J., 2008; GETS, 2008; Mateos, A. & Moral, F., 2006 etc.), sobre todo dentro del marco del Instituto de la Juventud de España (INJUVE), presenta tres particularidades que, a nuestro parecer, lo diferencia del resto. En primer lugar, el punto de partida, entre otras teorías, es la adulto-centrista que evita comparaciones con la cohorte de edad adulta, y emplea categorías de análisis más amplias e inclusivas con este colectivo, pretendiendo analizar al conjunto por sus propias características. La segunda diferencia es no considerar a toda la población joven como un colectivo homogéneo definido únicamente por criterios biológicos y transicionales, como es la edad, sino como un colectivo heterogéneo atravesado por diferentes realidades como serían el género, la clase social o el nivel educativo haciendo referencia, por ello, a “las juventudes” más que a los y las jóvenes. El último elemento diferenciador resaltante es no analizar la participación electoral en sí misma, sino que se pretende observar la influencia en la cultura política de los jóvenes de la familia de origen, dándole relevancia al nivel educativo de la madre, pues consideramos que ello puede influir en una mayor o menor participación política del “hijo/a-joven”. Tal como señalan otros tipos de estudios (Frutos, 1997, 2001) las madres más cultas e introducidas en el espacio público (empleo remunerado) interaccionan e influyen en el nivel educativo de “los/as hijos/as-jóvenes” y en todo lo que se refiere a la participación en el espacio público, incluida la participación política. La introducción de la perspectiva de género y la de los jóvenes modifica el punto de vista

1 Ejemplo de ello, en el caso español, sería para las asociaciones o manifestaciones y huelgas los diferentes Registro del Ministerio del Interior o los propios resultados de las elecciones generales que esa misma institución ofrece.

tradicional de lo que se ha considerado el marco teórico de la participación política.

En este trabajo vamos a realizar una aproximación al fenómeno partiendo de un análisis cuantitativo, a partir de la utilización como fuente de datos de los estudios del CIS, en concreto los referentes a los estudios de juventud (2889, 2854, 2822 y 2818). Las variables a tener en cuenta, además del nivel de estudios máximo alcanzado por la madre, se tendrán en consideración otras variables que pueden ser significativas para determinar la participación electoral del “hijo/a-joven”, como serían la ideología, la edad y el nivel educativo.

En un primer apartado haremos referencia al marco teórico, en el que se definirán los conceptos básicos a tener en cuenta a la hora de abordarlo como son “juventudes”, — y la utilización del concepto “hijo/a-joven” —; la participación política de tipo electoral y algunos elementos básicos de las teorías “adultocentristas”. Tras ello se procederá a explicar la metodología empleada explicando las características de los estudios utilizados y las variables seleccionadas, — así como el trato que se les ha dado—. Con ello se podrá proceder a la exposición de algunos de los principales resultados a los que se ha llegado con el estudio como sería el aumento de la denominada “abstención elegida” por parte de los/as hijos/as-jóvenes cuyas madres tienen niveles de estudios inferiores a primaria. Por último se lleva a cabo una síntesis con los principales hallazgos y con propuestas para estudios posteriores, junto con un apartado de anexo que incluye todas las tablas.

Marco teórico: conceptos básicos. Juventudes, participación política de tipo electoral y adultocentrismo

Es necesario establecer de qué conceptos partimos. Por un lado, es necesario definir el concepto de juventudes, ya que tiene en consideración elementos diferenciadores que el propio concepto de “joven” o “adolescente”, por otro lado, hay que precisar qué se entiende por participación política de tipo electoral. Aunque puede parecer un concepto de simple comprensión, con su matización pretendemos destacar los aspectos más próximos a la forma de participar de las juventudes, y no tanto de los adultos. Además, es necesario establecer algunos elementos básicos de una corriente teórica en la cual se basa la mayor parte de los principios de este estudio: el adultocentrismo.

¿Qué se entiende por el concepto de “juventudes”?

“Juventud” es un concepto socialmente construido que ha ido variando en función de la historia, la cultura y de las sociedades (Cembrano Díez, 1986). Éste es resultado de la necesidad de “estratificar la sociedad por edades” pretendiendo, con ello, estudiar las dinámicas y relaciones de los individuos en éstas. Ello genera que se establezcan características socialmente esperables de sus formas de actuación en función de la edad (Osorio, 2010,30), aunque las cualidades que las define presenta cambios constantes (Dávila León, 2011, 90). El estudio de la juventud, como sujeto social homogéneo, empezó a suscitar interés tanto en el plano académico, como en los espacios económicos y políticos, a partir de la Segunda Guerra Mundial (Revilla Castro, 2001, 104).

La juventud ha sido considerada como un paso entre la infancia y la etapa adulta por las corrientes “transicionales” (Cardenal de la Nuez, 2006). Según Revilla Castro (2001, 108), dentro de la psicología social a esa etapa se la denomina “adolescencia” y dista bastante con el concepto de juventud ya que, aunque se base en un periodo de la edad de las personas, conlleva características sociales y culturales, más allá de los aspectos biológicos de la etapa (Del Valle, 2002, 41). Por ello, no existe un límite inferior y superior relativo a la edad respecto a la juventud de forma homogénea, ni en el ámbito académico, ni en el institucional internacional. La Organización Naciones Unidas considera “jóvenes” a aquellas personas con una edad comprendida entre los 15 y 24 años mientras que Agulló Tomás (1997) establece este tramo entre 15 y 34 años. Pese a ello la concepción de juventud más extendida en España, siendo ésta la que interesa al centrarse en este país el estudio, comprendería las edades de 16 y 29 años. Ésta es la adoptada por el Instituto de la Juventud de España (INJUE), acorde con la Unión Europea, y se puede considerar que es más coherente con el contexto social español (Martín Hernández, 2006). Pese a ello, muchos estudios consideran el inicio de la juventud a los 18 años ya que ésta es la edad en la que, en España, se adquiere la mayoría de edad pero, también, debido a la naturaleza de las investigaciones sobre la participación política y, en particular, la de tipo electoral. Por ello, el límite a la hora de definir a las juventudes en este estudio será de 18 a 29 años.

Por otro lado, hemos hecho referencia a que un elemento diferenciador de este estudio sería el no considerar a la juventud como una realidad homogénea, sino que es necesario resaltar la existencia de

diferentes realidades que conforman a los diferentes grupos de jóvenes. A lo largo del documento se hará referencia a “juventudes”, más que a juventud. El objeto de estudio indaga las distintas juventudes, atravesadas por la edad, género, clase y nivel educativo, así como la relación con respecto a una variable clave: el nivel educativo de las madres. Por esta razón aludimos al concepto “hijo/a-joven” con el fin no sólo de ponerlo de manifiesto, sino también para ser coherentes con la propia teoría de la que se nutre el estudio, el adultocentrismo.

La participación política de tipo electoral

Existe gran variedad de definiciones relativas a la participación política, aunque presentan elementos comunes que permiten generar una definición de mínimos (Anduiza, 2004). Ésta sería entendida como “el conjunto de actos y actitudes que sirven para influir de una manera directa y más o menos legal en cada una de las organizaciones políticas, así como en su selección, para conservar o modificar la estructura (y por tanto los valores) del sistema de intereses dominante” establecida por Young (1996, 26). Ello permite resaltar elementos característicos de la participación política de las juventudes que definiciones más tradicionales no contemplan como serían las formas de participación y la relevancia que tiene el “sistema de intereses dominantes”.

Existen numerosas formas de clasificar la participación política pero la que, a la hora de los estudios de las juventudes, mejor expone y agrupa las diferentes modalidades de ésta es la elaborada por Barnes y Kaase (1979) dicotomizada en “convencional” y “no convencional”. A partir de ella Anduiza y Bosch (2007, 16-17) clasifican ejemplos de formas de participación política.

Nuestro trabajo se enmarcaría, dentro de la clasificación de Barnes y Kaasen, en el tipo de “participación convencional” siendo, además, uno de los principales objetos de estudio de la participación política tradicionales como se ha reflejado en diferentes ocasiones. Esto es debido, en gran medida, a que las democracias occidentales actuales son de tipo representativas liberales, siendo uno de los elementos fundamentales para su existencia y consideración, la celebración de elecciones periódicas.

Como ya se ha mencionado, la mayoría de los estudios sobre la participación política de las juventudes, en general, y la de tipo electoral en particular tiende a llevarse a cabo de forma comparativa con la

cohorte de edad de los adultos. Ello genera, a nuestro parecer, conclusiones en cierto grado simplistas. Éstas se basan en aspectos descriptivos de la realidad, sin ahondar en los motivos que llevan a esas diferencias en los modos, formas y grados de participación. Además tienden a sobrevalorar las formas de participación política convencionales que suelen ser llevadas a cabo, en mayor medida, por las y los adultos infravalorando, como consecuencia, las llevadas a cabo por la población juvenil. Por ello, pese a que este estudio pueda considerarse como exploratorio y descriptivo, pretende dar un paso más allá de estos estudios al ver qué posible influencia puede haber del nivel de estudios alcanzado por la madre respecto a la decisión de votar, o no, de los y las hijos/as-jóvenes, en definitiva en la cultura política de sus hijos, a través del proceso de socialización.

Junto con los factores vinculados a la dominación simbólica a través de la edad cabe señalar que, sin duda, existen otros elementos característicos que han ido influyendo en la configuración de la participación política y de sus estudios. Otro grupo social que tradicionalmente ha estado en una situación de desigualdad ante la representación y la participación política ha sido la mujer. Ello puede ser en cierto grado consecuencia por la forma de adquisición de los derechos de ciudadanía ya que en un primer momento se universalizó para los hombres (primero unos pocos y luego al resto), el derecho de las mujeres de elegir y ser elegidas llegó mucho más tarde, En España en 1931 con la segunda República. Se justificaba dicha desigualdad por aspectos similares a los que ocurre con el colectivo analizado, el de las juventudes, considerando dicha diferencia como “natural”. Pese a que autores como J. S. Mill (1984, 276) comenzaron a resaltar “lo natural para la mujer era una construcción artificial”, a la hora de hacer referencia al derecho de participación éste consideraba que las mujeres con clase alta y un nivel educativo elevado eran las que podrían participar generando (Solé, 1991), con ello, otro proceso de discriminación en función de la clase y los estudios.

Respecto a los perfiles de los ciudadanos que participan se considera que son hombres, de clase media-alta y de mediana edad. Respecto a la relación de las mujeres con respecto a la política ésta suele ser distante, con un menor interés y participación, tendientes a ser más conservadoras y a hacerlo en ámbitos más altruistas (tercer sector) y cercano (Astelarra, 1991, 18). Pese a ello Inglehart (1991) y otros autores (Morán y Benedicto, 1995, 78; etc.) reflejan que la diferencia de la participación entre hombres y mujeres queda superada si tienen niveles de

Tabla 54.1 Participación convencional y no convencional: una síntesis

Participación Convencional	Participación no convencional
votar en unas elecciones o referéndum	
colaborar y participar en distintos aspectos de campaña electoral (asistencia a mítines, canvassing, financiación, pegada de carteles, etc.)	participar en manifestaciones, sentadas u otros aspectos de protesta, boicotear determinados productos por razones políticas, éticas o medioambientales; desobedecer leyes por razones éticas o políticas (como la insumisión)
ser miembro activo de un partido político; ser miembro activo de un grupo, asociación u organización de carácter político (sindicato, organización empresarial, organizaciones no gubernamentales, etc.)	llevar pegatinas o distintivo de contenido político
colaborar en algún mecanismo de participación directa en políticas locales (como los consejos ciudadanos o los presupuestos participativos)	participar en plataformas, grupos o asociaciones sobre cuestiones locales (plataformas pro carril bici, protección del medio ambiente, etc.)
contactar con los medios de comunicación o con representantes políticos sobre cuestiones públicas	

Fuente: Elaboración propia a partir de los ejemplos de participación de Anduiza y Bosch (2007:16-17).

estudios superiores, con tendencias participativas similares entre estos colectivos. Por esta razón consideramos relevante la cuestión del nivel educativo, en particular de la madre, como clave de la cultura política, la socialización del hijo/a-joven y de la participación electoral de éstos/as.

El adultocentrismo

Como se ha reflejado, además de tener en cuenta las teorías de género y el nivel educativo, este estudio nutre sus planteamientos teóricos en las corrientes adultocentristas. Ésta hace referencia a la situación de poder asimétrica existente entre los adultos y los jóvenes argumentada por la diferencia de edad, experiencia etc. El adulto controlará al joven generando un bloqueo generacional en el que la respuesta de los jóvenes, ante situaciones que les afecta, es considerada de menor valor que la de los adultos (Krauskopof, 1999, 5), pudiendo ser éste uno de los factores por el que los jóvenes buscan formas alternativas de participación a las que formalmente predominan. Mediante la dominación simbólica se establecen comportamientos “deseables y no deseables” que han sido definidos por los adultos (Lerena, 1978; Duarte, 2011, 102; Poggi, Serra y Carreras, 2011, 65) y que la juventud incorpora como propios. Con todo

ello también se da un proceso de “mitificación” de lo juvenil, generando en ciertas áreas la deseabilidad de este estatus por los adultos y facilitado la aceptación de las características por parte de la juventud (Revilla Castro, 2001, 114). Pero, al mismo tiempo que se han establecido ciertos valores considerados como “deseables”, se ha llevado a cabo una carga de estereotipos negativos de la juventud (Wörching, 2008, 95) y, en cierto grado, se les desresponsabiliza generando la necesidad que “alguien les cuide”, quedando ésta en manos de adultos (Revilla Castro, 2001, 108). Además, se considera a la juventud desde “una perspectiva lineal y evolutiva, con un inicio definido en términos negativos y un final en términos positivos” (Benedicto, 2008, 16) junto con una definición de “lo que puede llegar a ser” (adulto) y no por lo que “es” (joven) (Revilla Castro, 1991, 30), característico de la perspectiva del estudio de la juventud como un proceso transicional.

Metodología: precisiones sobre las bases de datos

Como se ha señalado, la fuente de indagación son los estudios del CIS. Debido a la muestra de los estudios de juventud, la población residente en España entre 15 y 29 años, y al objeto de estudio del presente documento, la participación política de tipo electoral, es necesario tener varias cuestiones en consideración.

En primer lugar, como cabe esperar, la Constitución Española en su artículo 12 consagra la mayoría de edad en España en 18 años, ya establecida en el Real Decreto-Ley 33/1978, de 16 de noviembre, sobre la mayoría de edad, y también presente en el artículo 2 de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, de Régimen Electoral General que establece las normas básicas del tipo de elecciones en el que se centra este documento. Ello tiene consecuencias a la hora de analizar las bases de datos de los estudios expuestos, por lo que se ha procedido a explorar únicamente los casos en los que los entrevistados tenían derecho a voto. Para ello se ha observado la fecha del trabajo de campo y la fecha de celebración de las elecciones a las que se hace referencia (2008) estableciendo diferentes edades a la hora de la selección de los casos.² Para los dos

2 Los estudios sobre juventud del CIS tienen un diseño muestral de 1.500 individuos, debido a la necesidad de analizar aquellos que han ejercido su derecho a voto en las Elecciones Generales se ha procedido a una disminución de la muestra, quedando del siguiente modo: estudio 2889 pasa a 801 casos (reducción del 43,5%), estudio 2854 pasa a 912 (disminución del 35%), estudio 2822 pasa a 1057 (reducción del 28%) y el estudio 2818 pasa a

primeros estudios, 2818 y 2822, se han considerado los casos mayores de 19 años al haberse realizado al año siguiente de la celebración de las elecciones. Para los otros dos estudios, 2854 y 2889, se han empleado las edades iguales o superiores a 20 y 21 años respectivamente, debido a que el trabajo de campo se realizó en 2010 y 2011.³ Continuando con las consideraciones de la variable edad, ésta ha sido en algunos casos recodificada generando dos grupos “mayores de edad hasta 24 años” y “mayores de 25 años”, con el fin de observar si existen diferencias entre ambos colectivos.

Otro elemento clave a tener en cuenta es la imposibilidad, en las elecciones generales españolas, de votar aquellas personas que no sean nacionales españolas mientras que, la muestra, contempla a aquellas personas residentes en el territorio nacional. Debido a que estos casos son poco significativos no se ha llevado a cabo un filtro como en el caso anterior, aunque sí se ha tenido en consideración a la hora de la recodificación llevada a cabo de la variable denominada “voto” relativa a la participación, mediante la emisión del voto, en las elecciones generales del 9 de marzo de 2008. Ésta ha sido recodificada en 3 categorías: “votó, no pudo votar y no quiso votar” con el fin de resaltar aquellos casos en los que la población joven quiso emitir el voto y no quiso hacerlo de forma deliberada, siendo otra forma de participación política según la visión postmodernista de Inglehart (2000).

Continuando con la descripción de las variables analizadas cabe resaltar que las categorías de respuesta para determinar el nivel educativo máximo alcanzado por la madre en los diferentes estudios son menos detalladas que las que el propio CIS suele emplear para otros estudios, quedando reducida a “menos de primaria, primaria, secundaria y superiores”. Con relación al nivel de estudios de los progenitores y conocer quién tiene mayor nivel educativo (padre o madre) se han cruzado los niveles educativos de ambos generando una nueva variable

1052 (disminución del 27,35%). Las diferencias son más elevadas según aumenta el tiempo entre el trabajo de campo y las elecciones de 2008, pese a ello, en el propio diseño muestral del CIS tienen en consideración tanto la distribución de sexo de ésta como la de edad, quedando comprendida entre: 15-18, 19-24 y 25-29, por lo que la representatividad sigue siendo significativa.

3 Pese a ello es imposible que algunos casos aislados en cada estudio no hayan sido tenidos en cuenta debido a que se desconoce el día y mes de nacimiento haciendo que personas de un mismo año de nacimiento hayan tenido la posibilidad de votar mientras que otras no, cuestión frecuente en todos los estudios que analizan la participación política de la juventud.

que muestra las situaciones: igual nivel de estudios, mayor en el caso de la madre o mayor en el del padre.

Respecto al nivel de estudios de los/las hijos/as-jóvenes los estudios del CIS contempla 11 categorías⁴ las cuáles, con el fin de poder realizar el análisis, se han recodificado en tres categorías: hasta estudios obligatorios o secundaria, estudios medios y superiores.

Pese que a lo largo del análisis se vayan incluyendo las s a las que se hace referencia, para facilitar la comprensión y la corroboración de los datos se ofrece un documento de anexo.

Análisis de los datos: El nivel educativo materno y el voto de los/as hijos/as-jóvenes, una aproximación

Analizar en profundidad aspectos como características, elementos o factores que influyen en la participación política de diferentes actores es siempre complejo debido a su carácter multidimensional y, en el caso de las juventudes, todavía mayor por la gran variedad de cuestiones que quieren influir, e influyen, en éstos y éstas.

Antes de abordar la influencia del nivel educativo materno en el voto de los/as hijos/as-jóvenes es necesario hacer algunas matizaciones respecto a características de ambos colectivos. Pese a que cada día son más frecuentes la existencia de familias no tradicionales como podrían ser las compuestas por el padre o madre y sus descendientes, por nuevas parejas o por parejas homoparentales, en los estudios analizados sólo se hace referencia a los niveles educativos del padre y de la madre, por lo que éstas variables han sido las empleadas para, como se refleja en la tabla 54.2, observar en primer lugar cuál es el nivel educativo de éstos.

Como se observa en la tabla 54.2 la mayoría de los progenitores, en todos los estudios, tienen como nivel educativo máximo primaria con valores en torno al 44%. También cabe resaltar que los padres tienden a tener estudios de mayor nivel que las madres. Pese a ello los valores entre padres y madres respecto a los niveles educativos máximos no presentan variaciones especialmente significativas hasta el momento.

Además se refleja que ambos progenitores tienden a tener el mismo nivel educativo, con valores como se refleja en la tabla 54.3 superiores al 65%.

4 Menos de primaria, primaria, secundaria, FP-I, Bachiller, FP-II, Diplomatura, Arquitectura o ingeniería técnica, licenciatura, arquitectura o ingeniería y posgrado.

Tabla 54.2 Nivel de estudios de los progenitores respecto a los descendientes

		Estudios del padre		Estudios de la madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
2818	Menos de estudios primarios	126	8,7	130	9,0
	Primarios	639	44,1	694	47,9
	Educación secundaria	334	23,1	337	23,3
	Estudios superiores	260	18,0	224	15,5
	N.S.	80	5,5	62	4,3
	N.C.	9	,6	1	,1
	Total	1448	100,0	1448	100,0
2822	Menos de estudios primarios	151	10,3	179	12,2
	Primarios	614	41,8	651	44,3
	Educación secundaria	378	25,7	381	25,9
	Estudios superiores	233	15,9	196	13,3
	N.S.	86	5,9	57	3,9
	N.C.	8	,5	6	,4
	Total	1470	100,0	1470	100,0
2854	Menos de estudios primarios	88	6,2	92	6,5
	Primarios	571	40,5	605	42,9
	Educación secundaria	394	27,9	410	29,1
	Estudios superiores	273	19,3	247	17,5
	N.S.	67	4,7	45	3,2
	N.C.	18	1,3	12	,9
	Total	1411	100,0	1411	100,0
2889	Menos de estudios primarios	107	7,5	179	12,2
	Primarios	628	44,3	651	44,3
	Educación secundaria	354	24,9	381	25,9
	Estudios superiores	242	17,1	196	13,3
	N.S.	61	4,3	57	3,9
	N.C.	27	1,9	6	,4
	Total	1419	100,0	1470	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Tabla 54.3 Niveles estudios de los padres

	Mayor estudios de la madre	Porcentaje	Igual nivel educativo padre y madre	Porcentaje	Menor estudios de la madre	Porcentaje	Total
Estudio 2818	129	11,85%	755	69,33%	205	18,82%	1089
Estudio 2822	133	12,88%	680	65,83%	220	21,30%	1033
Estudio 2854	120	13,67%	598	68,11%	160	18,22%	878
Estudio 2889	104	13,16%	546	69,11%	140	17,72%	790

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Respecto a la participación electoral de los estudios analizados la media de ésta se sitúa en torno al 61%, frente al 22% que manifestó que su abstención fue premeditada ya que “no quiso votar”. Pese a que apenas existen diferencias a la hora de la participación electoral mediante el voto de hombres y mujeres (dos estudios — 2822 y 2889 — reflejan apenas variaciones del 4%), sí observamos diferencias que se repiten en todos los estudios a la hora de los argumentos de no haber votado. Por un lado las mujeres declaran más que los hombres que no lo hicieron puesto que no pudieron, mientras que los hombres reflejan que no quisieron hacerlo (anexo).

Por otro lado, como se refleja en la tabla 54.4 respecto a la totalidad de los estudios,⁵ existe una mayor tendencia a declarar que votaron aquéllos con edades superiores a 25 años, aspecto ampliamente recogido en los diferentes estudios sobre la participación electoral de los jóvenes. Respecto a las personas que declararon que no votaron cabe resaltar que los que contaban con edades inferiores a 24 años son los que manifiestan que no quisieron votar, cuestión que hemos denominado “abstención deliberada”.

Ello puede llevar a cuestionar cuál es el motivo por el que aquellas personas con edades menores tienden a admitir, en mayor medida, que votan menos siendo un aspecto a tener en consideración en estudios posteriores sobre la participación política de la juventud.

Si se analizan los datos de la participación electoral respecto a la formación de la madre, de forma descriptiva, no se puede llegar a una conclusión consistente respecto a que a mayor nivel educativo de la madre (estudios superiores), mayor voto de los/as hijos/as-jóvenes. En dos de los casos analizados (estudio 2822 y 2854, de 2009 y 2010 respectivamente) sí que se cumpliría dicha afirmación llegando, incluso, a los niveles más altos de voto con valores superiores al 65% (tabla 54.5).

Pero no ocurre lo mismo en los otros dos casos (estudios 2818 y 2889, de 2009 y 2011 respectivamente) ya que, en estos casos, los/las hijos/as-jóvenes de madres con nivel de estudios secundario son los que más han votado, pero en ambos casos con niveles interiores al 65% (tabla 54.6).

5 Los estudios por separado se encuentran en el anexo.

Tabla 54.4 Voto por cohortes de edad total de los estudios 2818, 2822, 2845 y 2889 del CIS

			Total		Total
			Mayores de edad hasta 24 años	De 25 a 29 años	
Voto	Votó	Recuento	892	1421	2313
		% dentro de voto	38,04%	61,96%	100,00%
		% dentro de edad	59,10%	61,81%	60,70%
	No pudo votar	Recuento	6025	9750	631
		% dentro de voto	37,11%	62,89%	100,00%
		% dentro de edad	15,53%	16,95%	16,46%
	No quiso votar	Recuento	9275	11700	839
		% dentro de voto	43,49%	56,51%	100,00%
		% dentro de edad	24,26%	20,28%	21,84%
	NC	Recuento	375	550	925
		% dentro de voto	39,25%	60,75%	100,00%
		% dentro de edad	1,12%	0,96%	1,00%
Total		Recuento	37975	57525	95500
		% dentro de voto	39,11%	60,89%	100,00%
		% dentro de edad	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Tabla 54.5 Alto nivel de estudios de la madre y voto del hijo/a-joven

			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	Total
Estudio 2818	Estudios superiores	Recuento % dentro de p51	84 59,6%	28 19,9%	29 20,6%	0 0,0%	141 100,0%
Estudio 2822	Estudios superiores	Recuento % dentro de P52	85 65,4%	21 16,2%	23 17,7%	1 ,8%	130 100,0%
Estudio 2854	Estudios superiores	Recuento % dentro de P67	97 66,4%	35 24,0%	14 9,6%	0 0,0%	146 100,0%
Estudio 2889	Estudios superiores	Recuento % dentro de p55	66 64,1%	21 20,4%	16 15,5%	0 0,0%	103 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Tabla 54.6 Estudios secundarios de la madre y voto del hijo/a-joven

			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	Total
Estudio 2818	Educación secundaria	Recuento % dentro de p51	144 62,1%	46 19,8%	40 17,2%	2 ,9%	232 100,0%
Estudio 2822	Educación secundaria	Recuento % dentro de P52	159 59,8%	52 19,5%	54 20,3%	1 ,4%	266 100,0%
Estudio 2854	Educación secundaria	Recuento % dentro de P67	156 65,5%	40 16,8%	41 17,2%	1 ,4%	238 100,0%
Estudio 2889	Educación secundaria	Recuento % dentro de p55	132 65,0%	37 18,2%	34 16,7%	0 0,0%	203 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Tabla 54.7 Bajo nivel de estudios de la madre y voto del hijo/a-joven

			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	Total
Estudio 2818	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de p51	57 53,3%	23 21,5%	25 23,4%	2 1,9%	107 100,0%
Estudio 2822	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de P52	73 52,1%	32 22,9%	33 23,6%	2 1,4%	140 100,0%
Estudio 2854	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de P67	32 49,2%	12 18,5%	18 27,7%	3 4,6%	65 100,0%
Estudio 2889	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de p55	29 41,4%	21 30,0%	17 24,3%	3 4,3%	70 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Pese a ello, se puede llegar a la consideración que, a menor nivel educativo de la madre (inferior a educación primaria), menor voto del hijo/a-joven tal como se refleja en la tabla 54.7.

Además, si se analizan las cuatro tablas de forma comparada, como se ha venido haciendo hasta ahora, pero en este caso respecto a la intención de no votar, se observa que pese a que es cierto que los niveles son inferiores, existe cierta tendencia a la declaración de la abstención voluntaria de la persona entrevistada ante estudios inferiores de la madre.

Pero si se realizan cruces teniendo en cuenta no tanto el nivel de estudios de la madre como tal sino respecto a cuál de los progenitores ha alcanzado un nivel superior de estudios y se cruza con el nivel de estudios de los/as hijos/as-jóvenes, el voto de éstos y por sexo se observa

Tabla 54.8 Niveles primarios de estudios de la madre y voto del hijo/a-joven

			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	Total
Estudio 2818	Primarios	Recuento % dentro de p51	325 61,0%	84 15,8%	121 22,7%	3 ,6%	533 100,0%
Estudio 2822	Primarios	Recuento % dentro de P52	281 58,2%	62 12,8%	137 28,4%	3 ,6%	483 100,0%
Estudio 2854	Primarios	Recuento % dentro de P67	274 63,6%	53 12,3%	97 22,5%	7 1,6%	431 100,0%
Estudio 2889	Primarios	Recuento % dentro de p55	252 64,6%	41 10,5%	90 23,1%	7 1,8%	390 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

en la mayoría de los casos que niveles de estudios superiores de la madre y de los/las hijos/as-jóvenes generan que participen de forma electoral en mayor medida (anexo).

A modo de conclusión...

En el periodo analizado (2008-2011) que hace referencia a las elecciones generales de marzo de 2008 nos indica ciertas características de la participación electoral de las juventudes españolas. Sería interesante el poder ampliar el estudio a periodos más amplios, aunque se debería emplear otra base de datos puesto que en los estudio del CIS sobre juventud no se encuentran preguntas relativas a la formación de los progenitores junto con la intención de voto de los/las hijos/as.

También consideramos que este estudio se podría enriquecer empleando, junto a las variables utilizadas (niveles educativos de progenitores y descendencia, sexo, edad y voto), otras que pudieran dar más luz al respecto como serían la clase social en la que se situarían las juventudes, la ideología de éstos y sus progenitores o la situación laboral de los tres colectivos. Además, como se ha hecho referencia a lo largo del documento, se pretendía hacer un estudio exploratorio de tipo descriptivo, el cual podría enriquecerse con un estudio que correlacione las variables con el fin de establecer cuál es la influencia de cada una de ellas y qué determina más el voto de las juventudes.

Respecto a los colectivos analizados se ha observado que existe una mayor tendencia a que los progenitores tengan niveles similares de formación, predominando los de nivel primario.

La participación política mediante el voto de las juventudes es más elevada que la que se esperaba, así como a nivel general no se puede considerar que existan diferencias en función de la decisión de votar entre las y los jóvenes. En cambio ante el no votar sí que se han observado diferencias entre las causas declaradas de ello entre mujeres jóvenes y hombres. Éstas tienden a declarar que no han podido participar en mayor medida que los hombres, los cuales declaran que no lo han hecho porque no han querido.

Si se analiza teniendo únicamente en consideración el nivel de estudios de la madre respecto al voto de los/las hijos/as-jóvenes no se puede obtener una conclusión firme respecto a que mayores niveles de estudios de éstas generen mayor participación electoral de sus descendientes ya que en la mitad de los estudios analizados sí se cumple la premisa pero, en dos de ellos, se refleja que la participación electoral es superior con madres con estudios secundarios. Por ello, si se incluyen más variables, como son el nivel educativo de los/as hijos/as-jóvenes y el sexo de éstos se observa que si que existe esa relación para ambos sexos en la mayoría de los casos analizados.

Además de las consideraciones respecto a la realización de otros estudios de tipo cuantitativo ampliando las variables o incluyendo otras técnicas, sería interesante completarlo con estudios cualitativos con el fin de establecer si existen causas institucionales y socio-históricas respecto a las opciones no tanto de participar, sino de no participar.

Anexo

Tabla A1 Tablas de cruce de nivel sexo y voto por estudio

				voto				Total
				Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	
Estudio 2818	p37	Hombre	Recuento % dentro de p37	328 60,7%	82 15,2%	126 23,3%	4 ,7%	540 100,0%
		Mujer	Recuento % dentro de p37	300 58,6%	104 20,3%	104 20,3%	4 ,8%	512 100,0%
	Total		Recuento % dentro de p37	628 59,7%	186 17,7%	230 21,9%	8 ,8%	1052 100,0%
Estudio 2822	p43	Hombre	Recuento % dentro de p43	334 60,9%	68 12,4%	145 26,5%	1 ,2%	548 100,0%
		Mujer	Recuento % dentro de p43	285 56,0%	105 20,6%	113 22,2%	6 1,2%	509 100,0%
	Total		Recuento % dentro de p43	619 58,6%	173 16,4%	258 24,4%	7 ,7%	1057 100,0%
Estudio 2854	P52	Hombre	Recuento % dentro de P52	289 63,2%	64 14,0%	99 21,7%	5 1,1%	457 100,0%
		Mujer	Recuento % dentro de P52	285 62,6%	81 17,8%	83 18,2%	6 1,3%	455 100,0%
	Total		Recuento % dentro de P52	574 62,9%	145 15,9%	182 20,0%	11 1,2%	912 100,0%
Estudio 2889	p40	Hombre	Recuento % dentro de p40	266 64,9%	52 12,7%	87 21,2%	5 1,2%	410 100,0%
		Mujer	Recuento % dentro de p40	228 58,3%	75 19,2%	82 21,0%	6 1,5%	391 100,0%
	Total		Recuento % dentro de p40	494 61,7%	127 15,9%	169 21,1%	11 1,4%	801 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Tabla A2 Tabla de voto y cohorte de edad de las juventudes

		Estudio 2818			Estudio 2822			Estudio 2854			estudio 2889			
		Mayores de edad hasta 24 años	De 25 a 29 años	Total	Mayores de edad hasta 24 años	De 25 a 29 años	Total	Mayores de edad hasta 24 años	De 25 a 29 años	Total	Mayores de edad hasta 24 años	De 25 a 29 años	Total	
voto	Votó	Recuento	267	359	626	266	353	619	217	357	574	142	352	494
		% dentro de voto % dentro de edad	42,65% 58,04%	57,35% 60,85%	100,00% 59,62%	42,97% 57,20%	57,03% 59,63%	100,00% 58,56%	37,80% 59,94%	62,20% 64,91%	100,00% 62,94%	28,74% 61,21%	71,26% 61,86%	100,00% 61,67%
	No pudo votar	Recuento	83	103	186	74	99	173	52	93	145	32	95	127
		% dentro de voto % dentro de edad	44,62% 18,04%	55,38% 17,46%	100,00% 17,71%	42,77% 15,91%	57,23% 16,72%	100,00% 16,37%	35,86% 14,36%	64,14% 16,91%	100,00% 15,90%	25,20% 13,79%	74,80% 16,70%	100,00% 15,86%
NC	No quiso votar	Recuento	107	123	230	123	135	258	87	95	182	54	115	169
		% dentro de voto % dentro de edad	46,52% 23,26%	53,48% 20,85%	100,00% 21,90%	47,67% 26,45%	52,33% 22,80%	100,00% 24,41%	47,80% 24,03%	52,20% 17,27%	100,00% 19,96%	31,95% 23,28%	68,05% 20,21%	100,00% 21,10%
		Recuento	3	5	8	2	5	7	6	5	11	4	7	11
		% dentro de voto % dentro de edad	37,50% 0,65%	62,50% 0,85%	100,00% 0,76%	28,57% 0,43%	71,43% 0,84%	100,00% 0,66%	54,55% 1,68%	45,45% 0,91%	100,00% 1,21%	36,36% 1,72%	63,64% 1,23%	100,00% 1,37%
Total		Recuento	460	590	1050	465	592	1057	362	550	912	232	569	801
		% dentro de voto % dentro de edad	43,81% 100,00%	56,19% 100,00%	100,00% 100,00%	43,99% 100,00%	56,01% 100,00%	100,00% 100,00%	39,69% 100,00%	60,31% 100,00%	100,00% 100,00%	28,96% 100,00%	71,04% 100,00%	100,00% 100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009), 2822 (2009), 2854 (2010) y 2889 (2011) del CIS.

Tabla A3 Tablas de cruce de nivel educativo de la madre y voto por estudio — Estudio 2818

			Voto				Total
			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	
Nivel máximo de estudios de la madre	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de p51	57 53,3%	23 21,5%	25 23,4%	2 1,9%	107 100,0%
	Primarios	Recuento % dentro de p51	325 61,0%	84 15,8%	121 22,7%	3 ,6%	533 100,0%
	Educación secundaria	Recuento % dentro de p51	144 62,1%	46 19,8%	40 17,2%	2 ,9%	232 100,0%
	Estudios superiores	Recuento % dentro de p51	84 59,6%	28 19,9%	29 20,6%	0 0,0%	141 100,0%
	N.S.	Recuento % dentro de p51	17 44,7%	5 13,2%	15 39,5%	1 2,6%	38 100,0%
	N.C.	Recuento % dentro de p51	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%
Total		Recuento % dentro de p51	628 59,7%	186 17,7%	230 21,9%	8 ,8%	1052 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009) del CIS.

Tabla A4 Tablas de cruce de nivel educativo de la madre y voto por estudio — Estudio 2822

			Voto				Total
			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	
Nivel máximo de estudios de la madre	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de P52	73 52,1%	32 22,9%	33 23,6%	2 1,4%	140 100,0%
	Primarios	Recuento % dentro de P52	281 58,2%	62 12,8%	137 28,4%	3 ,6%	483 100,0%
	Educación secundaria	Recuento % dentro de P52	159 59,8%	52 19,5%	54 20,3%	1 ,4%	266 100,0%
	Estudios superiores	Recuento % dentro de P52	85 65,4%	21 16,2%	23 17,7%	1 ,8%	130 100,0%
	N.S.	Recuento % dentro de P52	17 51,5%	6 18,2%	10 30,3%	0 0,0%	33 100,0%
	N.C.	Recuento % dentro de P52	4 80,0%	0 0,0%	1 20,0%	0 0,0%	5 100,0%
Total		Recuento % dentro de P52	619 58,6%	173 16,4%	258 24,4%	7 ,7%	1057 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2822 (2009) del CIS.

Tabla A5 Tablas de cruce de nivel educativo de la madre y voto por estudio — Estudio 2854

			Voto				Total
			Voto	No pudo votar	No quiso votar	NC	
Nivel máximo de estudios de la madre	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de P67	32 49,2%	12 18,5%	18 27,7%	3 4,6%	65 100,0%
	Primarios	Recuento % dentro de P67	274 63,6%	53 12,3%	97 22,5%	7 1,6%	431 100,0%
	Educación secundaria	Recuento % dentro de P67	156 65,5%	40 16,8%	41 17,2%	1 ,4%	238 100,0%
	Estudios superiores	Recuento % dentro de P67	97 66,4%	35 24,0%	14 9,6%	0 0,0%	146 100,0%
	N.S.	Recuento % dentro de P67	12 48,0%	3 12,0%	10 40,0%	0 0,0%	25 100,0%
	N.C.	Recuento % dentro de P67	3 42,9%	2 28,6%	2 28,6%	0 0,0%	7 100,0%
Total		Recuento % dentro de P67	574 62,9%	145 15,9%	182 20,0%	11 1,2%	912 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2854 (2010) del CIS.

Tabla A6 Tablas de cruce de nivel educativo de la madre y voto por estudio — Estudio 2889

			Voto				Total
			Votó	No pudo votar	No quiso votar	NC	
Nivel máximo de estudios de la madre	Menos de estudios primarios	Recuento % dentro de p55	29 41,4%	21 30,0%	17 24,3%	3 4,3%	70 100,0%
	Primarios	Recuento % dentro de p55	252 64,6%	41 10,5%	90 23,1%	7 1,8%	390 100,0%
	Educación secundaria	Recuento % dentro de p55	132 65,0%	37 18,2%	34 16,7%	0 0,0%	203 100,0%
	Estudios superiores	Recuento % dentro de p55	66 64,1%	21 20,4%	16 15,5%	0 0,0%	103 100,0%
	N.S.	Recuento % dentro de p55	10 37,0%	5 18,5%	11 40,7%	1 3,7%	27 100,0%
	N.C.	Recuento % dentro de p55	5 62,5%	2 25,0%	1 12,5%	0 0,0%	8 100,0%
Total		Recuento % dentro de p55	494 61,7%	127 15,9%	169 21,1%	11 1,4%	801 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2889 (2011) del CIS.

Tabla A7 Tablas por estudio: progenitor con mayor nivel de estudios respecto a niveles de estudios de los/las hijos/as-jóvenes, sexo y voto — Estudio 2818

		Mayores estudios de la madre		Igual nivel de estudios de los progenitores		Mayor nivel de estudios del padre		Total
Hombre	Votó	11 78,57%	15,49%	45 71,43%	63,38%	15 53,57%	21,13%	71
	No pudo votar	1 7,14%	9,09%	6 9,52%	54,55%	4 14,29%	36,36%	11
	No quiso votar	2 14,29%	9,52%	10 15,87%	47,62%	9 32,14%	42,86%	21
	NC	0 0,00%	0,00%	2 3,17%	100,00%	0 0,00%	0,00%	2
Hombres Totales		14		63		28		
Mujeres	Votó	12 52,17%	22,22%	30 66,67%	55,56%	12 60,00%	22,22%	54
	No pudo Votar	0 0,00%	0,00%	11 24,44%	73,33%	4 20,00%	26,67%	15
	No quiso votar	10 43,48%	58,82%	3 6,67%	17,65%	4 20,00%	23,53%	17
	NC	1 4,35%	0,5	1 2,22%	50,00%	0 0,00%	0,00%	2
Mujeres totales		23		45		20		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2818 (2009) del CIS.

Tabla A8 Tablas por estudio: progenitor con mayor nivel de estudios respecto a niveles de estudios de los/las hijos/as-jóvenes, sexo y voto — Estudio 2822

		Mayores estudios de la madre		Igual nivel de estudios de los progenitores		Mayor nivel de estudios del padre		
Hombre	Votó	8 50,00%	11,59%	42 60,00%	60,87%	19 59,38%	27,54%	69
	No pudo Votar	2 12,50%	22,22%	4 5,71%	44,44%	3 9,38%	33,33%	9
	No quiso votar	3 18,75%	15,00%	12 17,14%	60,00%	5 15,63%	25,00%	20
	NC	0 0,00%	0,00%	0 0,00%	0,00%	0 0,00%	0,00%	0
Hombres totales		16		70		32		118
Mujer	Votó	16 88,89%	16,16%	63 76,83%	63,64%	20 74,07%	20,20%	99
	No pudo Votar	2 11,11%	13,33%	9 10,98%	60,00%	4 14,81%	26,67%	15
	No quiso votar	0 0,00%	0,00%	8 9,76%	72,73%	3 11,11%	27,27%	11
	NC	0 0,00%	0,00%	2 2,44%	100,00%	0 0,00%	0,00%	2
Mujeres totales		18		82		27		127

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2822 (2009) del CIS.

Tabla A9 Tablas por estudio: progenitor con mayor nivel de estudios respecto a niveles de estudios de los/las hijos/as-jóvenes, sexo y voto — Estudio 2854

		Mayores estudios de la madre		Igual nivel de estudios de los progenitores		Mayor nivel de estudios del padre		Total
Hombre	Votó	4 50,00%	5,41%	52 81,25%	70,27%	18 85,71%	24,32%	74
	No pudo Votar	2 25,00%	15,38%	8 12,50%	61,54%	3 14,29%	23,08%	13
	No quiso votar	2 25,00%	33,33%	4 6,25%	66,67%	0 0,00%	0,00%	6
	NC	0 0,00%	0,00%	0 0,00%	0,00%	0 0,00%	0,00%	0
Hombres Totales		8		64		21		93
Mujeres	Votó	17 77,27%	16,04%	62 73,81%	58,49%	27 72,97%	25,47%	106
	No pudo Votar	3 13,64%	20,00%	14 16,67%	70,00%	3 8,11%	15,00%	20
	No quiso votar	2 9,09%	13,33%	7 8,33%	46,67%	6 16,22%	40,00%	15
	NC	0 0,00%	0,00%	1 1,19%	50,00%	1 2,70%	50,00%	2
Mujeres totales		22		84		37		143

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2854 (2010) del CIS.

Tabla A10 Tablas por estudio: progenitor con mayor nivel de estudios respecto a niveles de estudios de los/las hijos/as-jóvenes, sexo y voto — Estudio 2889

		Mayores estudios de la madre		Igual nivel de estudios de los progenitores		Mayor nivel de estudios del padre		Total
Hombre	Votó	12 85,71%	16,90%	40 74,07%	56,34%	19 82,61%	26,76%	71
	No pudo Votar	2 14,29%	22,22%	6 11,11%	66,67%	1 4,35%	11,11%	9
	No quiso votar	0 0,00%	0,00%	7 12,96%	70,00%	3 13,04%	30,00%	10
	NC	0 0,00%	0,00%	1 1,85%	100,00%	0 0,00%	0,00%	1
Hombres Totales		14		54		23		91
Mujeres	Votó	18 72,00%	20,45%	53 75,71%	60,23%	17 70,83%	212,50%	88
	No pudo Votar	4 16,00%	22,22%	9 12,86%	50,00%	5 20,83%	27,78%	18
	No quiso votar	3 12,00%	27,27%	6 8,57%	54,55%	2 8,33%	18,18%	11
	NC	0 0,00%	0,00%	2 100,00%	100,00%	0 0,00%	0,00%	2
Mujeres totales		25		70		24		119

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los estudios 2889 (2011) del CIS.

Referências bibliográficas

- Agulló Tomás (1997), *Jóvenes, Trabajo e Identidad*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Anduiza, E. (2004), *Actitudes, Valores y Comportamiento de los Jóvenes Españoles y Europeos. Un estudio comparado*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Anduiza, E. & Bosch, A. (2007), *El Comportamiento Político y Electoral*, Barcelona, Ariel.
- Astelarra, J. (1991), *Participación Política de los Españoles*, Madrid, CIS.
- Benedicto, J. (2008), "La juventud frente a la política ¿Desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez", *Jóvenes y Participación Política: Investigaciones Europeas*, 81, pp. 13-30.
- Barner, S. H. & Kaase, M. (1979), *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, California.
- Cardenal de la Nuez, C. (2006), *El Paso a la Vida Adulta. Dilemas y Estrategias Ante el Empleo Flexible*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castells, M. (2012), *Redes de Indignación y de Esperanza*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cembrano Díez, F. (1986), "La juventud y el cambio social" *Documentación Social*, 65, pp. 165-180.
- Dávila León, O. (2011), "Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes" *Última Década*, (34), pp. 83-104.
- Del Valle, T. (2002), "Contrastes en la Percepción de la Edad", en V. Maquieira (comp.), *Mujeres Mayores en el Siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp.45-58.
- Duarte Quapper, C. (2011), "Sociedades adultocéntricas sobre sus orígenes y reproducciones" *Última Década* (34), pp. 99-125.
- Frutos, L. (1997), *El empleo visible de las mujeres en la R.Murcia, un análisis sociológico*, Murcia, CES.
- Frutos, L., García J. (2001), "Las mujeres y la política: diferencias de género en España" en R.Radl Philipp, *Cuestiones Actuales de Sociología de Genero*, Madrid, CIS., pp.255-279.
- Inglehart, R. (1991), *El Cambio Cultural de las Sociedades Avanzadas*, Madrid, CIS.
- Inglehart, R. (2000), *Modernización y Posmodernización en el Ámbito Cultural, Económico y Político en 43 Sociedades*, Madrid, CIS.
- Krauskopf, D. (1999), *Dimensiones Críticas de la Participación Social en las Juventudes*, Costa Rica, Fondo de Naciones Unidas.
- Lerena, C. (1978), *Educación y Sociología en España* (selección de textos), Madrid, Akal.
- Mateos, A. & Moral, F. (2006), "Comportamiento electoral de los jóvenes españoles" disponible en <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/comportamiento-electoral-de-los-jovenes-espanoles>
- Martín Hernández, A. (2006), "Participación socio-política de los jóvenes españoles: medios y trayectorias" en *Unidad de Políticas Comparadas del CIS*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Mill, J. S. (1984), "The subjection of Women", *Collected Works*, Vol XXI, Toronto, University of Toronto Press, Rowledge and Kegan Paul.
- Morales Díez de Ulzurrun, L. (2005), "¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España", en *Revista Española de Ciencia Política*, nº 13, pp. 51-87.
- Morales Díez de Ulzurrun, L. (2006), *Instituciones, Movilizaciones y Participación Política: El Asociacionismo Político en las Democracias Occidentales*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Morán, M.L. & Benedicto, J. (1995), *La Cultura Política de los Españoles*, Madrid, CIS.
- Osorio, P. (2010), "La edad mayor como producción sociocultural", *Comunicación y medios*, 22, pp. 30-35.
- Poggi, C; Serra, G; y Carreras, R. (2011), "Subjetividades juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado", *Tesis*, 1, pp. 59-73.
- Revilla Castro, J. C. (1996), *La Identidad Persona en la Pluralidad de los Relatos. Estudios sobre la Juventud*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Revilla Castro, J.C.(2001), "La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular", *Papers*, 63/64, pp. 103-122.
- Solé, C. (1991), "La mujer en el pensamiento sociológico", en *Sistema* nº 101, pp. 39-49.
- Solé, C. (1996), "La división sexual del trabajo en teóricos del neocorporativismo", en Durán, M. *Mujeres y Hombres en la Formación de la Teoría Sociológica*, Madrid, CIS, pp. 263-271.
- Wörsching, M. (2008), "¿Desafección o uniformidad? Participación política en Uk", *Jóvenes y Participación Política: Investigaciones Europeas*, 81, pp. 95-112.
- Young, Iris Marion (1996), "Vías políticas y diferencia de grupos: una crítica del ideal de ciudadanía universal", en Carme Castell (Coord.) *Perspectivas Feministas en Teorías Políticas*, Barcelona, Paidós, pp. 99-127.

Capítulo 55

Os exames do 4º ano na blogosfera

Concepções sobre escola, crianças e dinâmicas familiares

Benedita Portugal e Melo

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa — UIDEFm (bmelo@ie.ul.pt)

Ana Matias Diogo

Universidade dos Açores — CICS.NOVA (anaismatias@uac.pt)

Manuela Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto — CIEE
(manuela@fpce.up.pt)

Abstract

In the school year of 2012/2013, Portugal reinstated national exams in the 4th grade, thirty nine years after their eradication from Portuguese educational system. If there already is a group of researches studying the effects of the enforcement of exams in the teaching practices of secondary school teachers, in families investment strategies in children's school success and in the relationship between youth and school (Antunes 2010; Melo, 2009; Neves, 2014; Torres, 2014), there is still little knowledge about the consequences of the enforcement of exams in the daily life of teachers, families and children of the first school cycle. This paper presents the results of electronic documental sources, in order to enhance the educational models and child conceptions that flow, concerning 4th grade exams, in the new public space represented by internet. From the analysis of live voices of teachers, parents and children disseminated on blogosphere we have found two polarised logics: on one hand, a logic centred in the metier of being a child (Sirota, 2006) considering the child as an infant personality whose development should be supported by socialization agencies (Ariès, 1978), and on the other, an instrumental logic centred in the pupil-child and in academic results (Perrenoud, 1994). Our conclusions will enhance: (a) how parents, teachers and children stand between these two poles while ideal types; b) how these poles potentially generate tension and drive this individuals to construct composite justification logics for their actions and conceptions; c) How children transit between the roles of "child-innocence" and "effective pupil"

Palavras-chave: exames, ofício de aluno, 1º ciclo, concepções educativas, criança-inocência.

Keywords: exams, pupil metier, primary education, educational conceptions, child-innocence.

Exames do 4º ano na blogosfera — introdução a um campo de pesquisa

No ano lectivo 2012/2013 Portugal reintroduziu os exames nacionais no 4º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho; Despacho normativo n.º 24-A/2012), trinta e nove anos depois de estes terem sido extintos do sistema educativo português.

Agora presentes nas rotinas de todos os actores escolares de todos os níveis de ensino, os exames alimentam, por um lado, a indústria dos media tradicionais, através da fabricação anual dos *rankings* de escolas e, por outro, um conjunto crescente de serviços comerciais que anunciam nos media tradicionais e nos novos media explicações, técnicas de treino, enunciados, resoluções e horas de apoio para preparar os alunos para estas provas (Neto-Mendes, 2014).

Entendidos por muitos Estados da Europa como relevantes instrumentos “de medição e controlo da qualidade do ensino e de planeamento dos sistemas educativos” (2010, EURYDICE), a reintrodução dos exames numa fase de escolarização tão precoce em Portugal terá certamente contribuído para a difusão da ideologia do empreendedorismo e competição, dando corpo aos objectivos políticos de rigor, exigência e excelência no sistema educativo nacional, amplamente proclamados pelo actual Ministro da Educação, Nuno Crato,¹ mas já enunciados por anteriores governos, desde que a qualidade na educação entrou na agenda política europeia em meados dos anos noventa (Afonso, 1998; Magalhães & Stoer, 2002). Parecendo justificar-se por possibilitar a comparação internacional de resultados neste nível de ensino, constata-se, porém, que Portugal é, afinal, um dos poucos países onde existem exames nacionais no 4º ano, tornando-se, por isso, particularmente relevante analisar o impacto desta medida.

Na realidade, se há já um conjunto de pesquisas que têm estudado os efeitos da implementação dos exames nas práticas lectivas dos professores do ensino secundário (Martins, 2011; Neves, Pereira, & Nata, 2014), nas estratégias familiares de investimento no sucesso escolar dos filhos (Van Zanten, 1996; Antunes & Sá, 2010) e no relacionamento dos jovens com a escola (Torres, 2014; Palhares, 2014), nada se sabe ainda acerca das consequências da introdução dos exames no

1 Em discursos políticos mediatizados pela televisão e vários artigos publicados na imprensa escrita de referência.

quotidiano dos docentes, famílias e crianças do 1º ciclo. Este nível de ensino tem sido, aliás, bastante descurado do ponto de vista científico e, no entanto, é nele que se começam a construir as desigualdades escolares e os percursos de insucesso e abandono escolar (Justino *et al.*, 2014).

A sucessiva implementação, nos últimos anos, de exames finais nos outros ciclos de ensino parece não ter contribuído para uma aceitação social generalizada destes mecanismos de avaliação. Os exames do 4º ano de escolaridade, alvo de um forte debate público e contestação nos media, à semelhança do sucedido no início da década de 2000, após a realização do primeiro *ranking* de escolas baseado nas classificações dos exames nacionais do 12º ano de escolaridade (Melo, 2005), apresentam, agora, na expressão de opinião mediatizada, a característica inovadora de se terem alargado aos novos media, sendo esta contenda alimentada nas redes sociais e na blogosfera desde 2012.

Pressupondo que os exames nacionais no 4º ano de escolaridade poderão ter introduzido no primeiro ciclo fenómenos idênticos aos ocorridos no ensino secundário, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, provocando efeitos significativos em termos das desigualdades de escolarização, desenvolvemos uma pesquisa que tem como objectivo central analisar o impacto da introdução dos exames nacionais no 4º ano de escolaridade, nos discursos dos diferentes agentes que participaram na blogosfera. Procura-se compreender as suas concepções sobre a escola e as crianças e as dinâmicas familiares.

Reconhecendo os limites da produção de opinião nos media tradicionais relativamente a uma participação social democratizada do ponto de vista sociodemográfico e cultural (Melo, 2005; 2009) e as desvantagens das técnicas de investigação clássicas, concretamente das entrevistas, na obtenção de informação em primeira mão isenta de filtros sociais e cognitivos que corresponda às atitudes efectivamente desenvolvidas pelos actores sociais (Bourdieu, 1993; Kaufmann, 1996), a recolha de dados incidiu nos novos media e circunscreveu-se à blogosfera. Dado que neste campo mediático a expressão de opinião individual e colectiva não se encontra ainda sujeita a muitas das lógicas organizacionais e rotinas de produção noticiosa que caracterizam os media tradicionais (Wolf, 1995; Saperas, 1993), pressupomos que a blogosfera poderá constituir um espaço social virtual no qual se produzem e difundem representações mais próximas das práticas educativas. A análise de blogs poderá permitir a captação de registos

discursivos mais livres e espontâneos, dificilmente expressos em contextos de difusão de opinião mais regulamentados — peças noticiosas televisivas dos artigos de opinião jornalísticos —, ou em contextos mais formais, como nas entrevistas realizadas no âmbito de investigações científicas. Nesta ordem de ideias, o potencial da blogosfera como campo social possibilitador de uma ampla participação dos actores sociais poderá ser mais significativo do que o oferecido pelos media tradicionais — o perfil sociográfico dos *opinion makers* profissionais e outros participantes regulares na televisão e imprensa escrita de referência respeita, em regra, a indivíduos das classes médias, com elevados capitais escolares e culturais e um leque de profissões muito reduzido: jornalistas, professores universitários, professores do ensino secundário e deputados (Melo, 2005; 2009). Sendo um campo mediático ainda pouco explorado pela Sociologia, a análise da blogosfera apresenta como vantagens a possibilidade de captarmos um leque mais alargado de opiniões e de descrições mais fidedignas das subjetividades e das práticas educativas dos actores sociais relativamente aos exames do 4º ano, expressas por intervenientes muito diferenciados em termos socioculturais e demográficos.

A pesquisa que efectuámos nos motores de busca *google*, *yahoo* e *bing* e nos portais de informação *sapo* e *clix*, com as expressões “exames nacionais do 4º ano”, “exames nacionais do 4º ano blogs” e “provas finais do 4º ano”, limitada a páginas de Portugal e escritas em português, permitiu-nos recolher 159 posts publicados em número desigual em 50 blogues entre 2012-2015 (até 10 de Maio). A constatação de nos encontrarmos a trabalhar com um campo de análise muito dinâmico e em permanente construção² levou-nos, posteriormente, a optar por definir um *corpus* já estabilizado, somente com os posts publicados entre 2012-2014 (111 posts em 37 blogues).

Com base na análise de conteúdo quantitativa e qualitativa, neste texto começamos por apresentar uma caracterização geral do universo de blogues encontrados entre Março de 2012 e Maio de 2015, considerando o perfil sociográfico dos bloggers participantes no debate sobre os exames do 4º ano. Seguidamente, circunscrevemo-nos aos 111 posts para responder às questões: (i) Quais os seus posicionamentos relativamente à existência destes exames?; (ii) Que concepções de escola,

2 Após Maio de 2015 continuavam a surgir posts sobre os exames já realizados e novos comentários aos posts anteriores.

crianças e educação familiar revelaram na argumentação difundida?;

(iii) Que tipo de efeitos nas práticas educativas é possível vislumbrar-se nestes registos discursivos?

Universo dos blogues: radiografia sociográfica

Quem participa na blogosfera?

Os dados recolhidos permitem-nos caracterizar o universo de 50 blogues, segundo o sexo, a origem geográfica, o estatuto socioprofissional dos bloggers e os principais temas tratados nos 159 posts.

A distribuição por sexo (maioritariamente de autoria individual) poderia levar-nos a pensar que o mundo da blogosfera se encontra relativamente dominado pelo sexo feminino, já que 25 pertencem a mulheres, 19 a homens e 6 são mistos (assinados por ambos os sexos) (quadro 55.1). Todavia, se há mais blogues femininos nos quais se reflecte sobre os exames do 4º ano, são os homens que escrevem mais regularmente sobre o tema e se encarregam de o manter na agenda da blogosfera: dos 159 posts publicados nestes blogues entre 26 de Março de 2012 (primeiro post encontrado na pesquisa sobre os exames do 4º ano) e 10 Maio de 2015 (data em que terminámos a primeira etapa da pesquisa empírica), 104 foram escritos por homens e 55 por mulheres.

Nesta radiografia sociográfica dos bloggers salienta-se o peso de autores localizados na Área Metropolitana de Lisboa e o facto de a maioria ser professor. E se estes leccionam em vários níveis de ensino, não deixa de ser muito curioso constatar a reduzida participação dos docentes do 1º ciclo do ensino básico, afinal, os principais afectados pelos exames do 4º ano, em comparação com os dos 2º e 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário e ensino superior.

Os restantes bloggers, na sua generalidade mulheres, também exercem actividades bastante qualificadas do ponto de intelectual e científico (deputadas, jornalistas, psicólogas), sendo muito pouco expressivo o número dos que estão integrados nas profissões semi-qualificadas (assistentes administrativas e empresárias em nome individual com o 12º ano). Concluímos, assim, que a diversidade sociodemográfica e cultural dos participantes no debate produzido na blogosfera a propósito dos exames do 4º ano de escolaridade é bem menor do que havíamos pensado. Tal como os *opinion makers* dos media tradicionais, também estes bloggers são indivíduos pertencentes

Quadro 55.1 Número de blogues por sexo, local e estatuto socioprofissional dos bloggers

Sexo	Feminino	24
	Masculino	20
	Ambos os sexos	6
Local	Alentejo	2
	Área Metropolitana de Lisboa	18
	Centro	8
	Norte	2
	Sem informação sobre localidade (*)	20
Estatuto socioprofissional	Professor do 1º CEB	3
	Professores de outros níveis de ensino	17
	Outras profissões intelectuais e científicas	16
	Pessoal semi-qualificado	4
	Sem informação sobre profissão e qualificações (*)	10

(*) Ainda que sejam mais os homens do que as mulheres a acrescentarem outras informações ao seu perfil, como a localidade, profissão e qualificações académicas, muitos autores optam pelo anonimato.

às classes médias urbanas qualificadas, não sendo, portanto, representativos da população portuguesa, nem concretamente dos principais actores educativos alvo deste estudo: professores do 1º ciclo do ensino básico, famílias e crianças.

Por sua vez, as temáticas que ocupam os bloggers são bastante mais abrangentes do que as que são objecto de atenção no campo da opinião produzida na imprensa escrita de referência. Além dos temas da actualidade analisados, *i.e.*, os do domínio da *Política, Economia, Educação, Cultura e Sociedade* e dos bloggers que se dedicam exclusivamente às questões da *Educação* — *respectivamente em 18 e 4 blogues* —, *encontrámos outros assuntos que não costumam integrar a agenda dos opinion makers “tradicionais”,* respeitantes aos temas do *Quotidiano, Família e Maternidade/Paternidade*. O destaque que lhes é atribuído por muitos bloggers é, inclusivamente, superior aos anteriores, já que ocupam totalmente o conteúdo de 18 blogues e estão presentes noutros 10 (quadro 55.2). Nestes últimos, estes temas articulam-se com orientações do domínio da Psicologia e da Educação Especial ou análises sobre *Educação, Política e Sociedade*. Regista-se, pois, a presença de um conjunto de temas, conotados habitualmente com “interesses femininos”, que antecipam a importância das vozes das mulheres na blogosfera.

Quadro 55.2 Principais temas dos blogues

Temas		N
Actualidade/genéricos	Educação, Política, Sociedade, Economia, Cultura	18
	Educação	4
	Subtotal	22
Quotidiano/vivências pessoais	Quotidiano, Família, Maternidade/Paternidade	18
	Quotidiano, Família, Maternidade, Psicologia, Educação Especial	2
	Quotidiano, Família, Educação, Política, Sociedade	8
	Subtotal	28

Contornos de um debate marcado pelo género

O cruzamento das variáveis sexo, estatuto socioprofissional, proveniência geográfica e temáticas analisadas nos blogues, através de uma análise ACM (análise de correspondências múltiplas) (figura 55.1), permitiu-nos identificar três perfis distintos de blogues e confirmar a importância das bloggers femininas neste universo. Identificámos, assim, um perfil composto por blogues masculinos, escritos por professores de vários níveis de ensino (exceptuando o 1º ciclo), dedicados aos temas *Educação, Política, Sociedade, Economia e Cultura*; um segundo perfil integrado por blogues femininos, cujas autoras sobre as quais conseguimos obter informações pertencem ao grupo dos outros profissionais intelectuais e científicos e ao grupo do pessoal semi-qualificado, que privilegiam temas do *Quotidiano, Família, Maternidade/Paternidade* e temas da *Psicologia e Educação Especial*; e um terceiro perfil onde se incluem os blogues de professores do 1º ciclo que se ocupam exclusivamente da temática *Educação*.

Não obstante as vantagens da ACM na identificação dos três perfis anteriores, a análise qualitativa dos conteúdos dos cinquenta blogues possibilitou-nos, ainda, definir um quarto perfil, onde se encontram blogues maioritariamente femininos, assinados por professoras dos diferentes níveis de ensino ou mulheres que desempenham outras profissões intelectuais e científicas, que escrevem sobre temas do *Quotidiano, Família e Educação* e simultaneamente sobre *Política e Sociedade*.

No cruzamento da ACM com a análise de conteúdo qualitativa, é possível constatar que as mulheres têm mais blogues do que os homens, dedicam-se essencialmente às questões do *Quotidiano, Família, Maternidade/Paternidade* (i.e., aos cuidados de beleza, culinária, moda,

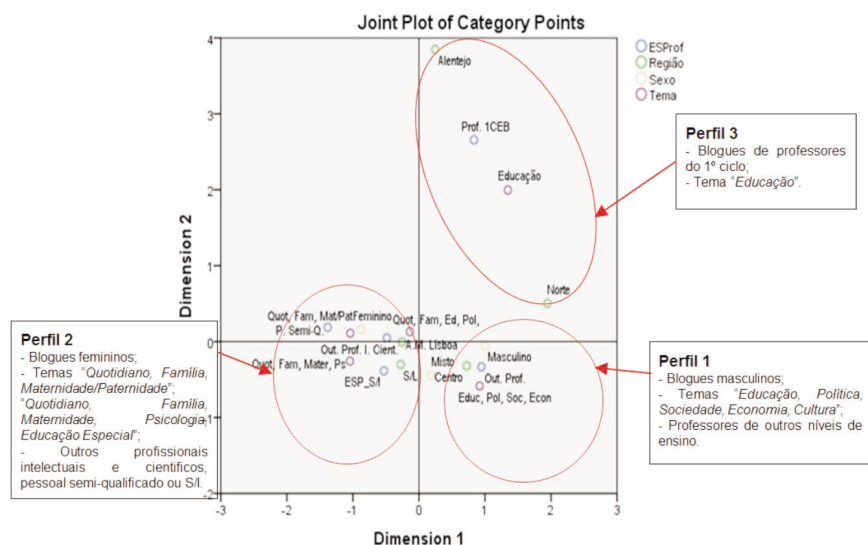


Figura 55.1 Perfis dos blogues — ACM

assuntos domésticos, articulação família-atividade profissional e bem estar dos filhos) e nunca escrevem exclusivamente centradas nos temas da *Educação, Política, Sociedade e Cultura*. Quando se referem a estas últimas temáticas, relacionam-nas invariavelmente com as suas preocupações pessoais sobre o seu dia-a-dia e/ou o da sua família.

Por seu lado, os autores masculinos focam-se somente em temas alusivos à educação e/ou de índole política, económica, cultural ou social. Só encontramos dois homens que escrevem a propósito do seu quotidiano e/ou da sua família, abordando questões alusivas à parentalidade mas a sua participação inscreve-se em blogues mistos de natureza familiar, ou seja, em blogues do casal da autoria de ambos os cônjuges.

Mais informados relativamente às novidades legislativas aplicadas ao sistema educativo, por serem, na sua esmagadora maioria, professores e por se revelarem atentos participantes em discussões políticas sobre a actualidade, melhor se compreende que quem tenha lançado o debate sobre a existência de exames no 4º ano tenham sido precisamente os bloggers do perfil 1 — durante o ano de 2012 apenas surgiram posts com reacções à notícia “vão ser introduzidos exames

no 4º ano” em blogues do perfil 1 (exceptuando um blogue do perfil 4), alguns reagindo somente naquele ano. Igualmente digna de nota é a constatação de que alguns bloggers do perfil 2, mulheres que escrevem essencialmente a partir da sua condição social de mães, só se terem manifestado sobre o tema dos exames quando os seus filhos atingiram o 4º ano de escolaridade e foram directamente afectados por eles. As diferenças de género que estes resultados desvendam tornam-se mais acentuadas quando analisamos detalhadamente, ainda que a título exploratório, o conteúdo dos posts publicados entre 2012 e 2014.

A genderização do debate

Tons, formas e conteúdos

Nos 37 blogues e 111 posts analisados encontramos as oposições de género anteriormente assinaladas e aprofundamos a sua substância. Enquanto os homens se identificam através do seu estatuto socioprofissional e raramente revelam a sua condição de pais, as mulheres apresentam-se, em primeiro lugar, como mães, só depois descrevendo a sua profissão, mas sendo muitas as que não o fazem sequer.

Os autores masculinos revelam-se bastante distanciados e resguardados relativamente ao seu quotidiano, à sua esfera pessoal e à sua intimidade. As suas apreciações, de carácter generalista e abstracto, prendem-se com o sistema político, as medidas educativas, os calendários lectivos, o estado da educação em geral. Raramente relatam experiências concretas como docentes e praticamente não mencionam as vivências dos alunos. Já nas mulheres, as expressões das suas preocupações com os exames, directamente ligadas à experiência da maternidade, têm mais a ver com o bem ou mal estar que provocam nos filhos e nos seus efeitos em termos de sucessos educativos individuais do que com a qualidade do sistema educativo ou a justiça escolar. Nas mulheres, a escolarização aparece, pois, como um elemento relativo à educação dos filhos e não como um tema genérico sobre o qual valerá a pena reflectir em abstracto; nos homens sucede o inverso.

A excepção corresponde aos blogues assinados por professores do 4º ano de escolaridade (perfil 3), em que estes parecem revelar uma forma de exercer a profissão com forte pendor paternalista. Os seus posts, de conteúdo muito mais afectivo do que analítico — “boa sorte”, “o enunciado do exame de português não era muito difícil”; “os alunos estavam tão

nervosos mas não havia razão para isso”; “correu bem” — parecem aproximar-se mais dos blogues do perfil 2 do que dos blogues do perfil 1.

O tom em que os posts são escritos varia, mas a diversidade é maior entre os homens do que nas mulheres. Pretendendo sobretudo prestar informações que consideram ser do interesse público ou realizar uma análise das políticas educativas, alguns bloguers masculinos escrevem num tom moderado, apresentando uma perspectiva muito racional, baseada numa argumentação relativamente complexa; outros elaboram registos muito críticos num tom muito mais inflamado ou irónico.

As mulheres, concentradas essencialmente nos seus problemas de índole pessoal ou familiar, apresentam uma argumentação sentimental e expressam-se num tom intimista, em jeito de confidência ou desabafo. O mesmo tom tende a existir nos blogues das mulheres que desempenham profissões menos qualificadas, havendo indícios da necessidade de utilizarem os blogues como pontes de conexão com outros, também mulheres, para partilharem as angústias existenciais sobre a maternidade e as dificuldades em gerirem a esfera doméstica com as obrigações profissionais. Assim, enquanto os blogues das mulheres se assemelham bastante a diários pessoais, tanto no conteúdo como na forma — grafismo — os blogues masculinos apresentam um aspecto mais sóbrio e um registo próximo dos editoriais, crónicas ou artigos de opinião da imprensa escrita de referência.

Protagonistas de um debate essencialmente genderizado (temáticas, conteúdos, tom e grafismo) e dicotomizado a propósito das vantagens e desvantagens dos exames nacionais do 4º ano, as mulheres/mães expressam de forma criativa as suas emoções e pensamentos, revelando-se como novas “criadoras culturais” que têm alimentado a construção de novas formas de sociabilidade feminina e contribuído para que o debate sobre os exames adquira contornos inusitadamente intimistas. Deste ponto de vista, a blogosfera parece constituir um espaço mais alargado de participação política e um meio de comunicação contemporâneo que possibilita expressões subjetivas de género, a afirmação identitária das mulheres e a auto-reflexividade sobre modelos educativos.

Mesmo circunscrita a um conjunto de indivíduos pertencentes às classes médias urbanas altamente escolarizadas, é possível concluir que a blogosfera abrange um leque mais diversificado de intervenientes do que os media tradicionais, sublinhando-se a presença de outros

agentes educativos habitualmente excluídos dos debates públicos sobre educação: os pais e, muito visivelmente, as mães.

Posicionamentos face aos exames do 4º ano de escolaridade

O discurso sobre os exames do 4º ano de escolaridade mediatizado na blogosfera, forçosamente simplificado na argumentação para poder ser recebido por um número alargado de indivíduos, também possui características distintas quando assinado por homens ou por mulheres. Ainda que a linguagem utilizada por todos seja acessível, os posts femininos, ao contrário dos masculinos, apresentam menos a estrutura de um texto clássico — apresentação, desenvolvimento e conclusão — e mais a configuração de pequenos relatos ou notas soltas. Mais ou menos desenvolvidos, mas nunca excessivamente longos, porque destinados a ser consumidos rapidamente, estes registos discursivos parecem dirigir-se preferencialmente a leitores que possuem um conhecimento prévio dos gostos, atitudes e opiniões da autora, sendo, portanto, menos óbvios em termos da clarificação das suas posições ideológicas.

Os posicionamentos relativamente aos exames, ao contrário do que se poderia pensar, não se apresentam, deste modo, apenas em tons de preto e branco, *i.e.*, “a favor” ou “contra”, havendo uma diversidade de nuances entre ambos (quadro 55.3).

Constata-se, então, que é mais elevado o número dos posicionamentos com reservas à existência dos exames do que aqueles que lhes são favoráveis ou tendem para isso. Se descontarmos os 18% de posts que não se posicionaram “nem a favor nem contra”, uma vez que apenas respeitam a informações sobre os exames (datas dos exames; enunciados e critérios de correcção) sem quaisquer comentários, verificamos que no debate da blogosfera estes posicionamentos desfavoráveis atingem os 50%, ao passo que os defensores rondam os 32%.

Professores e mães: a ideologia contra o pragmatismo?

O cruzamento do posicionamento ideológico dos posts com o perfil do blogue e o tipo de actor educativo em causa (quadro 55.4) evidenciou que são essencialmente os homens, na qualidade de professores ou especialistas da educação, que claramente se manifestam *contra* a existência de exames, enquanto as mulheres, na sua

Quadro 55.3 Posicionamentos relativamente aos exames do 4º ano

	N	%
A favor	16	14,2
A favor mas...	8	7,2
Parece a favor	11	9,9
Contra	45	40,5
Parece ser contra	11	9,9
Não se posiciona nem a favor nem contra	20	18,0
Total	111	100,0

condição de mães, se expressam, com diferentes nuances, maioritariamente a favor.

A ideia de que muitos professores poderiam concordar com a introdução dos exames enquanto instrumentos de promoção da qualidade, rigor e exigência dos processos de ensino-aprendizagem, tal como tem vindo a ser defendido pela tutela política, não só não encontra eco nos que participam na blogosfera, como é vivamente rebatida:

Uma criança de 9 anos aprende melhor porque vai fazer um exame? Há alguém que tenha estudado, investigado a sério, que sustente que um aluno aprende melhor porque no final do ano irá realizar um exame nacional? Não me parece. (...) Serve essencialmente para medir, por referência a uma norma, a quantidade (mais que a qualidade) dos conhecimentos que um aluno tem num determinado momento da sua vida. Será isto o mais importante para estas crianças? (...) É para mim evidente que há uma intenção por trás desta realidade. (Perfil 1/blogue 16, post 1)

Em contrapartida, e igualmente ao contrário do que se poderia esperar, apesar de as famílias denunciarem as pressões acrescidas que sentem para ajudar as crianças a desempenharem de forma mais eficaz o seu ofício de aluno, apresentam-se maioritariamente a favor dos exames:

Se a criança fica traumatizada por ser avaliada? (...) Oh, por favor, minha gente, as crianças são avaliadas desde que nascem (...) o mundo é assim, nunca ninguém morreu por testar os seus conhecimentos. (Perfil 2/blogue 23, post 1)

Mais preocupadas com a garantia de que os filhos tenham bons resultados e lidem positivamente com o seu processo de escolarização, a maioria das mulheres/mães toma, no entanto, posições mais complexas emocionalmente e menos claramente definidas:

Quadro 55.4 Posicionamento face aos exames, por perfil do blogue e por tipo de actor educativo

	Perfil do blogue				Tipo de actor educativo					Total
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Mãe	Pai	Professor	Especialista da educação	Outros	
A favor	5	8	0	3	8	3	3	0	2	16
A favor mas...	4	4	0	0	4	0	4	0	0	8
Parece a favor	3	7	1	0	8	2	1	0	0	11
Contra	39	4	0	2	7	0	18	17	3	45
Parece ser contra	5	0	0	6	0	0	10	0	1	11
Nem a favor nem contra	12	5	2	1	3	3	14	0	0	20
Total	68	28	3	12	30	8	50	17	6	111

os exames nacionais são importantes, sim, mas também acho que não devemos focar toda a nossa atenção apenas num momento lectivo nem devemos transmitir às nossas crianças que o resultado final depende apenas desse momento. (Perfil 2/ blogue 28, post 1).

O que parece ser importante não é tanto discutir se os exames devem ou não existir, mas saber *como actuar* perante esta realidade e *como conseguir* que os seus filhos obtenham os melhores resultados possíveis perante um facto político consumado.

Já os docentes do ensino secundário e superior mostram-se sobretudo atentos à necessidade de a escola apostar na formação integral dos indivíduos e nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem, recusando, por isso, admitir que os resultados da complexidade do processo educativo se possam resumir à quantificação de um conjunto de conhecimentos de carácter meramente cognitivo.

Curiosamente, os professores do 1º ciclo de ensino (perfil 3) denotam ter uma atitude aparentemente resignada com a implementação dos exames no 4º ano de escolaridade, não avançando argumentos ou não se pronunciando a este respeito — limitam-se a postar algumas informações que dão conta do funcionamento normal da escola no dia em que os alunos efectuaram os exames.

Finalmente, quanto às autoras dos blogues do perfil 4 há um menor número das que se posicionam a favor do que das que criticam os exames e *parecem ser* desfavoráveis a esta medida política.

Concepções sobre escola, crianças e dinâmicas familiares

Que escola pública?

Os principais argumentos invocados pelos bloggers para defenderem os exames ou para os criticarem enquadram-se num pano de fundo ideológico que alimenta esta contenda e poderá resumir-se, em termos simples, aos valores que cada agente educativo (políticos, professores e pais) defende para se promover uma *escola justa* (Dubet, 2005; Crahay, 2000).

Partindo da ideia de que a “escola pública está em crise”, por estar sujeita a “contínuas mudanças legislativas”, os bloggers opositores aos exames denunciam a “sobrelocação das turmas”, a existência de “metas curriculares desadequadas”, os efeitos de “políticas educativas desastrosas no desânimo dos professores, alunos e famílias”, a “inexistência de políticas educativas dirigidas às crianças com necessidades educativas especiais” e a “necessidade de apoios ao longo de todo o ano lectivo e não apenas perto dos exames”, insurgindo-se, assim, contra os exames. Entendendo que estes “não são garantia de qualidade dos resultados” porque tratam a escolarização como se esta fosse equivalente a uma “competição desportiva”, “estão centrados em produtos e numa avaliação sumativa que é redutora”, vieram “perturbar o funcionamento regular das escolas” e revelam um “despesismo supérfluo e inútil”, estes produtores de opinião parecem valorizar essencialmente o princípio da “justiça correctiva” (Crahay, 2000) ou “igualdade distributiva de oportunidades” (Dubet, 2005).

Os defensores dos exames contrapõem a concepção de que “é fundamental garantir-se uma aquisição mínima e obrigatória de conhecimentos a todos os alunos”, vendo-os como um bom instrumento para o efeito porque “permitem aferir os conteúdos que os alunos devem possuir”. Advogam que é essencial “garantir-se uma avaliação igual para todos” e que “os exames garantem a melhoria e qualidade das aprendizagens”, considerando que potenciam “o rigor, exigência e responsabilidade” e a possibilidade de “recuperar alunos com insucesso” — são “um momento de avaliação como qualquer outro na vida curricular de um estudante”. Parecem, assim, privilegiar o princípio da “igualdade meritocrática de oportunidades” (Dubet, 2005) no processo de construção de um sistema educativo mais justo e eficaz.

Neste debate de princípios filosóficos estão, pois, em causa, distintas concepções sobre o papel da escola pública e diferentes crenças sobre as (des)vantagens de se praticar uma avaliação mensurável baseada em exames finais, idênticas às que têm vindo a acompanhar o surgimento e desenvolvimento da escola pública moderna democrática.

Que crianças?

Estreitamente associados ao processo de escolarização dos alunos circularam na blogosfera outros argumentos que se prendem com os modos como cada actor social conceptualiza as crianças no seu processo educativo.

A propósito das condições de realização dos exames — o uso obrigatório de canetas pretas e a assinatura obrigatória de um compromisso relativamente à utilização de telemóveis —, os pontos de vista voltaram a polarizar-se entre quem evidencia uma forte nostalgia sobre a sua própria experiência escolar baseada em memórias de infância gratificantes, não compreendendo o “alarido” feito em torno desta regulamentação e vendo-a como positiva, e aqueles que consideram que esta evoca os tempos nefastos do Salazarismo, condenando a utilização destes símbolos e a imposição “absurda” destas regras.

Subjazem a esta discussão duas visões distintas sobre as crianças: a) a criança como um ser *competente, autónomo e responsável* (Corsaro, 1997) no seu “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), em contraposição à ideia de “criança-rei” (Singly, 2004); b) a criança como um ser *inocente, vulnerável e dependente* (Ariès, 1978) que, não deixando de ser uma “criança-aluno”, deve ser tratada preferencialmente como uma “criança-criança” (Sirota, 2006).

Os que advogam a primeira concepção lamentam a “ausência de regras e falta de autoridade” na educação dos petizes, argumentando que as crianças não só “têm de ser educadas com responsabilidade”, como devem aprender a “valorizar da noção de honra e compromisso”. Criticam também o excessivo paternalismo e ansiedade paternal. A ironia relativamente aos possíveis traumas que os exames possam causar nas crianças constitui o tom dominante:

Desde que chegou a casa mantive-me atento e vigilante. Até ver, nada. Será esta aparente normalidade um sinal de que algo de muito grave se passa? Se isto continuar assim, sem que nada aconteça, levo-a ao médico. Afinal de contas, já

passaram mais de vinte e quatro horas desde que a Leonor fez o exame de Matemática do 4º ano. E todos sabemos que isso só pode ter provocado sequelas traumáticas. (Perfil 2/ blogue 9, post 2)

Os defensores da segunda concepção de criança privilegiam a atenção e o afecto a que estas têm direito, invocando os efeitos maléficos dos exames no seu desenvolvimento, o “desfasamento entre o que sabem e o que é avaliado” e a pressão psicológica excessiva e precoce a que são submetidas por serem expostas a uma experiência excessivamente impessoal, formal e estranha:

Pobres crianças, do tamanho do chão, a serem submetidas a provas, muitas vezes longe das suas escolas de origem, em ambiente totalmente estranho, com professores desconhecidos... tratadas como se fossem pequenos adultos, homens pequenos e mulheres pequenas. (Perfil 1/ blogue 1, post 3)

Que dinâmicas familiares?

Tal como as visões de infância apresentam diversas nuances, as práticas educativas familiares reflectidas pelas famílias, sobretudo pelas mães, que participaram na blogosfera, revelam variações.

A maioria dos posts publicados pelas mães evidencia que os exames *contaminam* a vida das suas famílias, pedagogizando (Vieira, 2005) e curricularizando (Erickson & Larsen, 2002) o quotidiano destes núcleos familiares urbanos e muito escolarizados, traduzindo uma “*boa vontade escolar*”, eventualmente muito próxima do *ethos* profissional da classe docente. Porém, longe de ser vivida de forma pacífica, esta situação parece ser potencialmente geradora de tensões para as próprias mães, entre estas e os filhos ou entre o casal.

Nos discursos das mães difundidos na blogosfera permanece latente uma forte ambiguidade: parece estar em causa uma dissonância entre, por um lado, a concepção de que as crianças, num “mundo ideal” enquanto seres autónomos com capacidade para se “auto-disciplinar e auto-regular”, deveriam permanecer num estado de inocência relativamente ao mundo competitivo dos adultos e, por outro, a constatação de que na “vida real” é importante prepará-las “para a vida” de modo “rigoroso e exigente”. Entre protegerem os seus filhos das agruras de um ofício que pode ser precocemente pesado, deixando-os experienciar “livremente” a sua condição de “crianças-crianças” ou forçarem-nos a ser

essencialmente “alunos-crianças” para conseguirem atingir bons resultados académicos, as mães (e alguns pais) da blogosfera parecem, *na prática*, fazer pender o fio da balança para as atitudes educativas que valorizam esta última vertente, ainda que a contragosto.

Por outro lado, a alegria e o entusiasmo que evidenciam nos seus posts, ao anunciarem os bons resultados escolares obtidos pelos filhos, parecem ser reveladores de como esta aposta numa escolarização bem sucedida dos filhos decorre de um árduo processo, no qual se envolvem bastante:

Este final de ano foi dose, aliás são todos, mas este em particular custou-me muito. Parecia não mais ter fim. (...) por um lado o puto no 4.º ano teve exames nacionais que implicaram trabalhos dobrados e muito estudo (...) tal como era de esperar teve muitos boas notas, passando (...) para o 5.º ano com distinção. (Perfil 2/ blogue 25, post 5)

De acordo com os posts das bloggers, a receita para estes finais de ano felizes incide na valorização da existência de regras e na criação de hábitos de estudo e de trabalho regulares, mas o ingrediente que parece ser essencial assenta no grande esforço colectivo em torno das actividades escolares, que toda a família, liderada pelas mães, efectua ao longo de todo o ano, ou seja, períodos lectivos, fins-de-semana e, nalguns casos, até nas férias. Ora, na prática, isso significa que estas progenitoras prescindiram do seu próprio tempo livre e da sua própria vontade em serem “apenas” mães de “crianças-crianças”, muitas vezes contra a opinião do próprio cônjuge, que aparenta, em contrapartida, uma atitude displicente e bastante menos interventiva face ao desempenho no estudo por parte dos filhos. Estaremos perante um processo que transforma também as mães, e não apenas às crianças, em verdadeiras “operárias da escolarização”.

O intenso ritmo de trabalho quotidiano a que as crianças são actualmente condenadas (Vieira, 2005), que não é objecto de questionamento por ser justificado como “escolarmente útil” (p.538), implica por parte destas mães: vigiar e acompanhar contínua e atentamente os tempos escolares dos filhos e preencher grande parte dos seus tempos livres com actividades pedagógicas e curriculares. No entanto, isto também gera tensões: nalgumas famílias tal decorre de um “excesso de zelo” dos progenitores, noutras serão os próprios filhos que vivenciam a sua condição de alunos de forma ansiosa e perfeccionista.

Esta “boa vontade escolar” poderá revelar-se penosa para algumas mães que prescindindo conscienciosamente dos tempos livres familiares, em nome do bem-estar emocional e escolar dos filhos, não deixam de se lamentar:

Há umas semanas comecei a notá-lo nervoso, preocupado e até ansioso com o assunto. Resultado, a pedido do Manuel e com o meu acordo para o ajudar a sentir mais confiança, acabei por comprar mais um manual de preparação que ele já completou quase na totalidade e sem grandes dificuldades. O fim-de-semana foi de muito estudo. (...) Custa-me tanto estes fins-de-semana em que não podemos aproveitar mais o solinho e o tempo bom que faz lá fora. (Perfil 2/blogue 25, post 1)

Este processo de contaminação do quotidiano familiar também pode ser vivido de forma diferente noutros casos, sendo determinante o papel dos pais para assegurar que os filhos, desejosos de ocupar os seus tempos com actividades lúdicas e recreativas próprias das “crianças-crianças”, assumam o trabalho escolar como a sua principal preocupação e aprendam a desempenhar um ofício que (ainda) não os seduz.

Os modos como é exercida esta vigilância atenta dos pais apresentam, assim, variações. Nalgumas situações, a forte atenção concedida aos estudos das crianças será efectuada por pais que não hesitam em assumir o seu papel de “treinadores de filhos-alunos”, mesmo que isso signifique tornar os seus filhos menos “crianças-crianças”:

(...). Pusemo-la a trabalhar muito. Ajudámos nos estudos. Explicámos e exigimos. Com muita conversa, explicações e por fim chantagem: se não estudasse não ia às festas de aniversário dos amigos do colégio, para as quais ainda era convidada. Lá conseguimos que cedesse (...). (Perfil 2/ blogue 30, post 4)

Noutras, essa atenção parece ser mais marcada por uma “*boa vontade cultural*” (Bourdieu, 1979), dadas as preocupações com a cultura escolar e com a cultura erudita em geral — a criança é tida como um “sujeito cultural” (Chamboredon & Prévot, 1973) —, o que requer o compromisso entre ser mãe de “criança-aluno” e mãe de “criança-criança”. A vigilância e a orientação escolar dos filhos são acompanhadas por uma forte estimulação cultural nos tempos de lazer, havendo também lugar a experienciar somente os sentidos e as possibilidades de serem “crianças-crianças”:

Há que suar as estopinhas (...), não só no estudo acompanhado, mas utilizando os momentos em família para jogos e discussões interessantes sobre os mais variados assuntos. Como é que os miúdos hão-de formar um imaginário rico o suficiente para escreverem composições criativas se não lêem livros variados, não vão a museus, não falam com pessoas de diferentes idades e contextos sociais, não rebolam na erva e exploram matas e florestas, não conhecem ambientes bucólicos e cosmopolitas? (Perfil 2/blogue 26, post 5)

Em grande medida, estes modelos educativos, muito colados à cultura escolar, podem ser justificados pelo facto de termos analisado representações de um conjunto muito específico da população, famílias das classes médias urbanas muito escolarizadas, que tradicionalmente têm apostado na escolarização dos seus descendentes como meio de garantir a sua posição social (Bourdieu & Passeron, 1985; Dubet, 2005; Vieira, 2003). No entanto, o facto nem sempre se posicionarem de forma clara e unívoca relativamente aos modelos ideais tipo “criança-criança” e “criança-aluno”, construindo lógicas compósitas de justificação das suas concepções e acções, demonstra como as dinâmicas familiares albergam tensões e estão longe de se basearem num modelo educativo “escorreito” e, supostamente, realizado por “osmose” (Bourdieu & Passeron, 1985). Se, por um lado, reconhecem o poder da escola para definir o destino social dos filhos e assumem a necessidade de se obterem elevadas performances escolares, estas mães não deixam de evidenciar receios acrescidos relativamente aos efeitos dos exames no desenvolvimento dos seus filhos. Conscientes de que as suas crianças deveriam ser mais protegidas e desenvolvidas enquanto “crianças-inocência”, lamentam como a omnipresença da escola no seu quotidiano as impele a desempenharem essencialmente o papel de educadoras de crianças-alunos.

Considerações finais

A introdução de exames no 4º ano de escolaridade em Portugal gerou um debate na blogosfera que tem permanecido desde que a medida foi anunciada em 2012. Embora a discussão se tenha revelado circunscrita do ponto de vista sociocultural, só nela participando indivíduos que desempenham profissões intelectuais e científicas, na maioria, professores, ela abrangeu um leque mais alargado de intervenientes do que aconteceria nos media tradicionais, e permitiu aceder às vozes dos pais, particularmente das mães.

A análise do perfil dos blogues revelou contornos essencialmente genderizados, assentes em oposições de tons, formas e temáticas que se refletiram em posicionamentos distintos face aos exames do 4º ano de escolaridade. Foi, assim, notório que a grande maioria dos professores se manifestou contra os exames, enquanto os pais, particularmente as mães, eram favoráveis. A estes posicionamentos subjazem diferentes conceções acerca das crianças — *criança competente, autónoma e responsável, criança inocente, vulnerável e dependente e criança-rei* — nas quais se combinam diversamente os ofícios de criança-criança e criança-aluno.

A análise dos blogues sugere ainda que, nas dinâmicas familiares das classes médias urbanas escolarizadas que participam na blogosfera, a apropriação dos exames se tem traduzido numa maternalização deste fenómeno: as mulheres parecem ter naturalizado a existência dos exames e incorporando como seu o dever de garantirem o sucesso escolar e bem-estar emocional dos filhos. Esta maternalização expressa-se numa intensificação da pedagogização e curricularização do quotidiano familiar, desencadeada mais por força das mães ou mais por iniciativa das próprias crianças, através de atitudes mais próximas de um modelo de “boa vontade escolar” ou “boa vontade cultural”. Independentemente das tensões acerca do papel determinante das mães (ser mãe de criança-aluno ou ser mãe de criança-criança) e/ou das crianças, os momentos que antecedem a preparação para os exames contaminam totalmente a vida familiar, sendo vividos por todos com uma elevada carga emocional que sublinha a importância que a escola e o sucesso escolar atingiram na contemporaneidade.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998), *Política Educativa e Avaliação Educacional*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010), *Públicos Escolares e Regulação da Educação — Lutas Concorrenciais na Arena Educativa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Ariès, P. (1960, 1978), *História da Criança e da Família*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993), *La Misère du Monde*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1985), *Les Héritiers: les Étudiants et la Culture*, Paris, Éditions Minuit.

- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973), "O ofício da criança", in S. Stoer & S. Grácio (Orgs.) (1982), *Sociologia da Educação — I*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 51-77.
- Corsaro, W. (1997), *Sociology of Childhood*, London, Pine Forge.
- Crahay, M. (2000), *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?* Lisboa, Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2005), *La Escuela de las Oportunidades — Qué es Una Escuela Justa?* Barcelona, Editorial Gedisa.
- Erickson, K., & Larsen, G. (2002), "Adults as resources and adults as burdens: the strategies of children in the age of school-home relations", in R. Edwards (org.), *Children, home and school, regulation, autonomy or connection?*, London, Falmer Press, pp. 92-105.
- Eurydice (2010), *Exames Nacionais de Alunos na Europa: Objectivos, Organização e Utilização dos Resultados*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014), *Atlas da Educação — Contextos Sociais e Locais de Sucesso e Insucesso: Portugal 1991-2012*, Lisboa, CESNOVA.
- Kaufmann, J.-C. (1996), *L'Entretien Compréhensive*, Paris, Nathan.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2002), *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*, São Paulo, Editora Cortez.
- Martins, M. F. S. (2011), Os rankings das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(1), 91-109. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Melo, M. B. P. (2005), "Os circuitos da reflexividade mediatizada: apresentação de dados preliminares", *Análise Social*, 40(176), pp. 595-617.
- Melo, M. B. P. (2009), *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares: Reflexos da Reflexividade Mediatizada*, V. N. Gaia, F. Manuel Leão.
- Neto-Mendes, A. A. (2014), "O sistema escolar e o "sistema educativo na sombra" (explicações): Que relações?", in L. L. Torres & J. A. Palhares (orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia*, Lisboa, Mundos Sociais, pp.133-153.
- Neves, T., Pereira, M. J., & Nata, G. (2014), "Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena", *Education as Change*, 18(2), pp. 211-225.
- Palhares, J. A. (2014), "A excelência académica na escola pública", in L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 5-26.
- Perrenoud, P. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Saperas, E. (1993), *Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas*, Porto, Edições ASA.
- Singly, F. (2004), *Enfants — Adultes: Vers Une Egalité de Status?* Paris, Universalis.
- Sirota, R. (2006), "Petit objet insolite ou champ constitué? La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux?", in Sirota, R. (Org.), *Éléments Pour Une Sociologie de l'Enfance*, Rennes: P.U.R., pp. 13-34.

- Torres, L. L. (2014), "A ritualização da distinção académica", in L.L. Torres & J. A. Palhares (orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola Em Democracia*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 27-47.
- Van Zanten, A. (1996), "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques", *Lien Social et Politique*, 35, pp. 125-136.
- Vieira, M. M. (2003), *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas*, Lisboa, Gulbenkian.
- Vieira, M. M. (2005), "O lugar do trabalho escolar: entre o trabalho e o lazer?", *Análise Social*, 40 (176), pp. 519-545.
- Wolf, M. (1995), *Teorias da Comunicação*, Lisboa, Editorial Presença.

Capítulo 56

É possível usar a pedagogia na educação sexual? A qualificação política professoral das sexualidades e dos afetos em questão

José Manuel Resende

UENF/CICSNOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (josemenator@gmail.com)

David Beirante

CICSNOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (dbeirante@gmail.com)

Luís Gouveia

CICSNOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (lchgouveia86@gmail.com)

Resumo

A educação sexual é aqui objeto de uma leitura sociológica em função do trabalho de qualificação política exercida pelos professores que opera sobre adolescentes e jovens em meio escolar. Quando esse trabalho de qualificação é posto em causa pela *comunidade escolar* gera-se um mal-estar evidente e difícil de ultrapassar. O trabalho de educação sexual desenvolvido na sala de aula é delicado e suscita controvérsias pois perante a experiência nua, desarmada, do professor enquanto educador para a sexualidade, existem inseguranças face ao que devem dizer ou fazer, às reações dos alunos ou das suas famílias, insegurança por vezes face aos próprios colegas.

Fruto de um trabalho de observação etnográfica realizado em três escolas socialmente contrastantes, procuramos lançar uma reflexão sobre o modo como os professores, sob os quais recai a responsabilidade de educar para a sexualidade, organizam um repertório plural de justificações e se envolvem de múltiplas formas nos percursos das suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: qualificação política escolar, fazer a educação sexual, regimes de envolvimento.

Abstract

Sex education is here subject of a sociological analysis taking into account the political qualification work carried out by teachers on adolescents and young adults in school. When this qualification work is questioned by the *school community*, it generates a visible discomfort that is difficult to overcome. Sex education in the classroom is a delicate issue and raises controversy because, considering a teacher's fragile, vulnerable, experience as an educator for sexuality, there are insecurities about what to say or do, about reactions of students or their families, or even sometimes insecurity in the presence of their

own colleagues.

Based on an ethnographic observation taken place in three socially contrasting schools, we try to propose a discussion on how teachers, on whom lies the responsibility of educating for sexuality, organize a plural range of justifications and engage in multiple forms on their educational activities.

Keywords: school political qualification, making sex education, regimes of engagement.

Notas preliminares sobre a construção de uma pedagogia ancorada ao dever de educar a sexualidade

O que significa tornar pedagógico a educação sexual? O verbo “pedagogizar”, como é usado no léxico atual da língua portuguesa, aponta para dois significados distintos. Por um lado, significa o ato de pensar a própria educação sexual, de construir uma plataforma conceitual de efeitos práticos dando um caráter didático ao processo de compreensão dos efeitos e consequências que o trabalho pedagógico pode acarretar no processo de qualificação da sexualidade.

Por outro lado, a mesma terminologia serve de referência a um papel “pedagogizador” do ato educativo, quando o professor se limita a instruir, a reproduzir conhecimento e aplicar técnicas, e o aluno é um objeto a ser conhecido e treinado. Esta segunda interpretação provém de uma crítica crescente por parte dos professores e de outros intervenientes educativos ao discurso “obcecado” da eficiência e da performance que aparece hoje inevitavelmente associado à educação (Dionísio, 2010).

Mas não é nosso propósito dissecar sobre a derivação semântica da palavra. Interessa-nos sim considerar como hipótese que educar sexualmente pela escola exige que se procure levar em conta a possibilidade de constituir técnicas e atos pedagógicos sobre os objetos de ensino, o que neste contexto significa submetê-la a conteúdos específicos e a objetivos explícitos de cunho cultural, ético, moral, filosófico ou político, dando uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho pedagógico do professor.

À partida, a nossa intenção é dar resposta a dois grupos de questões. O primeiro está relacionado com a intenção política que leva a educação sexual às salas de aula das escolas públicas portuguesas, ou melhor, perceber a *gramática de motivos* (Mills, 1940), (Trom, 2001), (Resende, 2010a) que lhe subjaz. Neste sentido perguntamos: a que objetos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da sexualidade

humana? E que representações, atitudes e convicções são formados por esse conhecimento?

O segundo conjunto de questões incide sobre as combinações entre os conteúdos e as formas de educar a sexualidade, ou seja, as diversas variantes pedagógicas que podem favorecer a qualificação política da sexualidade e dos afetos, tendo em conta (ou não) os objetivos patentes nos instrumentos de governação das escolas, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Plano de Educação para a Saúde (PES) e o Projeto de Educação Sexual. Na verdade, o que nos move é indagar daquilo que a qualificação política escolar é capaz de fazer nas escolas portuguesas. Que tecnologias sociais são usadas no decurso desta qualificação que *conduzem as condutas* (Foucault, 2004) dos alunos a agirem perante situações concretas da vida? E que sequência de conteúdos é a mais adequada à aprendizagem dos temas relacionados com a sexualidade?

O primeiro grupo de questões corresponde grosso modo à implementação da educação sexual em meio escolar como foco de investimento político (Aboim, 2013, p.35) e instrumento de governabilidade (Foucault, 1984). Com efeito, é nosso propósito instigar como se tem vindo a construir historicamente um acordo acerca do tratamento sociopolítico da sexualidade infantil e juvenil tanto na vertente de “problema público” como na vertente de “problema político” (Carvalho & Figueiredo, 2012).

O segundo grupo de questões incide no trabalho pedagógico exercido pelo professor em contexto de sala de aula. Trata-se de uma leitura sociológica ao trabalho de qualificação “política” da sexualidade exercida pelo professor, contando com os objetivos publicamente expressos na jurisdição e que são hoje mais ou menos reconhecidos e socialmente aceites no espaço público.

A este propósito, há ainda a considerar que em virtude da entrada de novas figuras na sala de aula, fruto de um ensino massificado, obrigatório e inclusivo, o trabalho qualificador dos professores surge hoje como mais complexo levando a outros *investimentos de forma* (Thévenot, 1986) no decurso das suas ações na escola, suscetíveis de gerar tensões entre professores e entre professores e alunos (Derouet, 1992). A frágil tessitura que reveste o laço pedagógico dá o mote às disputas em torno das representações e dos sentidos plurais da educação para a sexualidade manifestadas por professores (e também por alunos) e que se traduzem “em formas plurais de *envolvimento na ação* do quotidiano escolar” (Resende & Dionísio, 2005, p.665).

Por esta razão, os exercícios qualificadores, que são delicados face a esta temática, exigem repensar e/ou recompor todo um trabalho pedagógico assim como as formas de ação conjuntas com outros professores face aos desafios emergentes que resultam do seu trabalho e do modo como o representam na sala de aula em confronto com a trama entre as figuras do aluno, do jovem e do adolescente que se encontram na audiência (Resende & Beirante, 2015). Quando esse trabalho de qualificação é posto em causa, a que argumentos e justificações recorrem os professores? Como e o que respondem os docentes às questões mais íntimas, ligadas aos afetos ou ao prazer que podem ser levantadas pela audiência? Que pautas seguem os professores quando organizam estas sessões?

Em função destas questões, partimos da análise de dados empíricos, usando uma metodologia de cariz etnográfico (observação prolongada, entrevistas não diretivas),¹ com o intuito de perceber como os professores (des) coordenadamente ajuízam e gerem as situações com que se defrontam, que competências mobilizam e que dispositivos criam com a finalidade explícita de educar adolescentes e jovens na sexualidade.

Nos argumentos que os docentes usam para justificar as suas posições críticas face a este desafio pedagógico é possível identificar quais são, de onde provêm, e como se combinam e ordenam os conhecimentos percebidos pelos mesmos como relevantes na composição das “arquitecturas do fazer o comum” (Resende, 2003, 2010a) no ato de educar para a sexualidade. A abordagem teórica comumente designada por Sociologia Pragmática, desenvolvida em França na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), orienta o itinerário analítico realizado.

O trabalho de campo foi desenvolvido em três escolas públicas do Ensino Secundário com populações estudantis social e culturalmente contrastantes.² Tal contraste justifica-se pela hipótese inicial de existir

1 Também o tratamento da informação documental (Projeto Educativo da Escola; Plano de Educação para a Saúde; Projeto de Educação Sexual; Relatórios de Avaliação dos Projetos) foi especialmente útil para levar a cabo este trabalho de pesquisa.

2 As três escolas mencionadas situam-se em Lisboa, Alverca e Santarém. A escola de Lisboa apresenta um perfil de alunos da classe média e média alta, cuja maioria dos progenitores possuem elevadas qualificações escolares; a escola de Alverca caracteriza-se por um perfil de alunos predominantemente oriundos das classes populares, assim como pelas baixas qualificações dos progenitores; quanto à escola de Santarém, é frequentada por alunos maioritariamente da classe média, com progenitores possuindo elevada qualificação escolar, mas também por um significativo número de alunos oriundos de classes

uma correlação entre as abordagens à educação sexual, efetuada segundo diferentes combinações de formas e conteúdos, com os diversos públicos estudantis.

O trabalho etnográfico permitiu o acesso direto à observação nas escolas, pela presença nas salas de aulas,³ em alguns Conselhos de Turma, nas áreas restritas de convívio dos professores e nas áreas públicas destinadas ao convívio de todos os que fazem parte da vida das escolas.

Do projeto político imaginado às tensões vividas na escola

Começamos por enquadrar a ação pedagógica no âmbito das forças sociais e das estruturas políticas que permitem, configuram e promovem a implementação da educação sexual em meio escolar. Apesar de no início da década de 80, em Portugal, ter surgido o primeiro documento legal sobre educação sexual nas escolas, só no final da década de 90 aparecem alguns sinais de debate público sobre a sexualidade e a educação sexual. Em 1998, a discussão em torno do primeiro referendo sobre a despenalização do aborto gerou fervorosos debates no espaço público dando maior visibilidade às expectativas sociais na área da educação sexual, ou seja, o confronto de ideias torna a *comunidade política* da sociedade portuguesa mais consciente da necessidade de definir estratégias globais face à educação sexual, ao planeamento familiar e à saúde reprodutiva, apelando a uma maior responsabilidade e envolvimento nestas matérias por parte do Estado (Vilaça, 2013).

O aparecimento de novas expectativas sociais em relação à juventude é outro dos elementos que tornam o fenómeno da sexualidade e das suas consequências consideravelmente mais visível (Heilborn *et al.*, 2002). As expectativas sociais que relacionam a educação escolar à saúde e à higiene, com o propósito de controlar a propagação de doenças sexualmente transmissíveis, de diminuir o número de grávidas adolescentes, de melhorar os relacionamentos afetivo-sexuais e reduzir os comportamentos sexuais de risco, alimentam a ideia de que cabe

populares ligadas essencialmente à agricultura, cujos progenitores possuem baixa qualificação escolar. Possui ainda um contingente significativo de alunos provenientes de contextos de imigração e de origem étnica.

3 Foram ao todo observadas 30 aulas de educação sexual distribuídas equitativamente pelas três escolas.

à escola intervir diretamente sobre estas matérias. Esta questão é importante pois além de exercer grande influência sobre as políticas públicas voltadas para a juventude, também interfere no modo como a sexualidade começa a ser abordada no âmbito escolar (Aboim, 2013), levando à implementação da lei nº 60/2009 que torna a educação sexual obrigatória e transversal às disciplinas escolares.⁴

A par das controvérsias que ainda persistem em alguns grupos sociais em relação à implementação nos currículos escolares da educação sexual, as narrativas atuais predominantes nos diversos sectores da sociedade favoráveis à sua existência ganham força e expressividade, especialmente motivados pela convicção de que as políticas públicas devem comprometer-se com o desiderato de desenvolver em cada jovem competências que lhes permita construir autonomamente um “estilo de vida saudável”. Por esta razão, desenvolve-se nas escolas, principalmente no ensino básico, uma certa *medicalização* do argumento de ensino da sexualidade, em detrimento da afirmação explícita de princípios morais que lhes são intrínsecos. Este aspeto surge inevitavelmente como questão polémica porque sobre o pretexto da prevenção de risco pode estar eminente uma passagem automática de políticas de prevenção a políticas de vigilância e controlo (Chateauraynaud *et al.*, 2013).

Não obstante, existe na legislação um compromisso com uma concepção mais ampla e socialmente significativa da educação sexual que ultrapassa as questões diretamente relacionadas com a saúde e a prevenção dos comportamentos de risco, destacando-se igualmente uma dimensão humana iminentemente relacional e íntima, uma vertente emocional num eixo estruturante na formação da identidade global, assim como, uma componente essencial do relacionamento com os outros. Neste sentido, a legislação aponta para um outro conjunto de objetivos que se prendem com a esfera dos sentimentos e das atitudes mantendo em permanência envolvidos aspetos biológicos, psicológicos, afetivos e sociais (Vilar, 2005).

Os atores governamentais, por sua vez, recorrem fundamentalmente a formas de legitimação desligadas das grandes narrativas difundidas socialmente, voltando-se muitas vezes para uma fabricação de compromissos, sempre que possível relacionados com o “saber

4 Com uma duração mínima de 6 horas no 1º e 2º ciclos do ensino básico, e com uma duração mínima de 12 horas no 3º ciclo e no ensino secundário.

especializado”.⁵ Este fenómeno torna-se mais evidente em matérias que tocam as sensibilidades individuais, como o caso da sexualidade, envolvendo escolhas existenciais dilemáticas e de grande conflitualidade cultural (Carvalho & Figueiredo, 2012).

De qualquer forma, toda a atividade educativa apresenta indicações de preparação da corporalidade dos jovens para a exposição no espaço público. O que parece estar subjacente à educação sexual não foge a esta regra. Nada, ou quase nada, vem para garantir a coerência da implementação da educação sexual nas escolas públicas a não ser precisamente o quadro jurisdicional geral ao qual as medidas específicas devem se ajustar ao que Thévenot (2007; 2009) chama de *governança por regras e padrões convencionados*. Para que o trabalho de qualificação política professoral das sexualidades seja coerente com as expectativas nele depositadas por diversos atores sociais, e em particular pelos indivíduos envolvidos nas atividades educativas, é essencial que seja revestido por regras, modalidades e dispositivos como suporte da ordenação das ações que permitam aos principais atores — professores e alunos — participar do bem-comum, neste caso, da educação sexual.

As políticas atuais emanadas do Ministério da Educação apresentam finalidades para um projeto que valoriza a sexualidade e a afetividade entre as pessoas e contempla o respeito pelo pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa (Lei nº60/2009). Estas políticas são fortemente influenciadas pelo carácter dos seus conteúdos principais — sexualidade e sexo, corporeidade e corpo — objetos de políticas com longa duração histórica (e.g. Turner, 1984; Foucault, 1994; Schilling, 1999) nas quais se jogam e se traçam os limites do íntimo e do público, do comunitário e do societário e, claro, os limites da intervenção da autoridade pública (Carvalho & Figueiredo, 2012).

5 Exemplo disso é a criação por parte do governo do GTES (grupo de trabalho de educação sexual/ saúde), coordenado pelo psiquiatra Daniel Sampaio que reúne um grupo de especialistas responsável pelo Relatório Final (ME, 2007) propondo um programa de Educação Sexual consoante os diferentes ciclos de estudo.

Compromissos e paradoxos nas orientações práticas sobre o trabalho de qualificação política da sexualidade juvenil: questões de forma e de conteúdo

As formas de qualificação solicitadas à escola no âmbito da educação sexual, quer feitas por “ações organizadas” desenvolvidas por docentes junto dos alunos, quer feitas por outras figuras qualificadas que são convidadas pelas instâncias escolares — médicos, enfermeiros, assistentes sociais, etc. — compõem-se em *regimes de envolvimento*, racionalidades e formas de legitimação múltiplas (Thévenot, 2006), que suscitam conflitualidades e geram controvérsias entre os distintos atores que habitam a escola.

Uma parte considerável dessas conflitualidades possui um caráter político, uma vez que a questão da educação da sexualidade levanta problemas diversos, quer nas famílias, quer na escola.⁶ É por esta razão que a pesquisa aqui realizada incide num importante objeto sociológico. Não só importante, como decisivo. Pois a escola é hoje convidada a se reorganizar a partir da ampliação das suas funções e os atores envolvidos na construção coletiva desta instituição precisam de incorporar estas mudanças.

Com as transformações que ocorrem nos quadros profissionais dos professores, mandato e licenças profissionais⁷ (Resende & Gouveia, 2013), a educação sexual é vista como mais uma tarefa a ser cumprida entre tantas outras, um acréscimo de trabalho que leva a maioria dos professores a sentirem-se desmotivados e pouco estimulados para se envolverem neste trabalho. A este propósito refere um professor entrevistado que

Não existe motivação para cumprir mais esta diligência. Por isso raramente alguém se oferece [para a educação sexual], acabando a tarefa por ficar entregue aos professores mais novos ou ao encargo do diretor de turma. (Professor de Educação Física, Lisboa)

6 Dentre os problemas mais comuns salientamos o défice de formação dos agentes educativos na capacitação para agir de forma adequada face às questões relativas à sexualidade; à abordagem pedagógica de temas relacionados com a sexualidade numa lógica interdisciplinar; ao apoio às famílias na educação sexual nomeadamente através do seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem; ao estabelecimento de mecanismos de apoio individualizado aos jovens que dele necessitarem, através de parcerias com outros serviços da comunidade, nomeadamente os serviços de saúde, etc.

7 Ver José Manuel Resende e Luís Gouveia, “As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares”, *Forum Sociológico* [Online], 23 | 2013

A maioria dos docentes entrevistados justificam as dificuldades de implementação da educação sexual na escola por motivos que se prendem pela ausência de formação, ou formação de má qualidade; falta de condições para a realização de trabalhos interdisciplinares; escassez de tempo; ou simplesmente desinteresse em falar sobre o assunto.⁸ Mas outros problemas de caráter funcional são mencionados num relatório de avaliação do Plano de Educação para a Saúde de uma escola de Lisboa, onde consta que

[...] uns [professores] afirmam que não conseguem compatibilizar as temáticas da educação sexual com as matérias que têm que lecionar; outros afirmam não poder dispensar aulas, que já são poucas para cumprir os programas e as planificações; outros que as turmas não estão motivadas, que os alunos já possuem muitos conhecimentos sobre o assunto e que o número de alunos por turma é excessivo para fazer este tipo de trabalho [...]. (Coordenadora do PES, Lisboa)

Sem perda de coerência, podemos afirmar que a crítica dirigida pelos professores à implementação da educação sexual se desenvolve em três domínios: um mais público que aponta para questões relacionadas com a tutela do Estado, outro mais localizado em torno de questões estruturais da escola, e outro de caráter mais pessoal que focaliza essencialmente elementos críticos da relação pedagógica.

A primeira reivindicação advém de operações críticas dirigidas ao Estado português. As justificações apresentadas sobem em generalidade quando a crítica incide na insuficiência de formação, na falta de condições para cumprir um trabalho que se quer transversal, na escassez de tempo para cumprir os programas, na adequação dos currículos das disciplinas para fazer uma abordagem à educação sexual, etc. Sem o Estado se comprometer com esta *agenda reivindicativa* não é possível a escola distribuir de forma *ajustada* as (in) formações veiculadas pelos exercícios de educar sexualmente os alunos aos quais se reportam os professores.

A segunda incide sobre a própria escola enquanto instituição, em face dos compromissos a que esta está obrigada a se submeter para responder às políticas de incentivos europeias (Desrosières, 2014) e que são traduzidas pelos seus membros. Esta gramática traduz-se em questões relacionadas com a organização escolar e com decisões a

8 Relatório Final Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto.

nível local no que se refere à instrumentalização do trabalho do professor como promotor da eficácia escolar, o cumprimento de trabalho burocrático, as reuniões excessivas, a organização dos tempos escolares, a parca importância que é dada à educação sexual.

A um nível mais pessoal — a terceira dimensão —, os professores emitem juízos que visam diretamente a relação e o trabalho pedagógico. Tais juízos resultam do desinteresse ou da indisponibilidade em falar no assunto; do desinteresse manifestado pelos alunos ou da resistência para serem “educados” para a sexualidade; ou ainda da invisibilidade pública do seu trabalho que origina um não reconhecimento do mérito atribuído aos seus compromissos no cumprimento desta tarefa.

Sobre a qualificação política da sexualidade pelo trabalho pedagógico

No domínio do trabalho pedagógico, como já foi mencionado, existem *investimentos de forma* (Thévenot, 1986; 2006) (Resende, 2008; 2010a; 2010b) que determinam o trabalho de qualificação política da sexualidade dos adolescentes e jovens através das práticas pedagógicas. Estes *investimentos de forma* são traduzidos na utilização preferencial e intensiva nas atividades de educação sexual a partir de uma metodologia de ensino-aprendizagem de caráter participativo, centrada nos interesses dos alunos, tendo em conta dois princípios.

No primeiro, o aluno, enquanto indivíduo social, fruto da teia de interações contextualmente enquadradas é o principal ator da sua aprendizagem, e como tal, deve estar capacitado a construir o seu próprio conhecimento nas suas diferentes dimensões — cognitiva, emocional e comportamental. No segundo, o papel do professor é o de apoiar e acompanhar este processo de construção, fornecendo-lhe os meios e os recursos necessários para a construção do seu processo de aprendizagem (Vilar, 2005).

Na esteira dos processos pedagógicos que promovem a participação ativa e autónoma do aluno o debate mediado pelo professor surge como a modalidade pedagógica mais usada nas aulas de educação sexual. Neste sentido, o relatório final de avaliação do PES de uma das escolas indica que

[...] em todas as turmas houve momentos de debate, de reflexão e de partilha de experiências sobre os temas propostos, em alguns casos, bastante “vivididos” e

sentidos, deixando transparecer uma motivação e um empenhamento autênticos por parte dos alunos e dos professores [...]. (coordenadora do PES, Alverca)

No ensino secundário, nível de ensino onde incide esta investigação, a mediação de um debate não só é vista como uma alternativa educativa possível às aulas ditas “expositivas” como é tida como aquela que, segundo a maioria dos professores, revela melhores resultados. Daí a popularidade da sua aplicação. Das trinta sessões de educação sexual observadas, apenas nove não usaram este método.

A que se deve a popularidade desta escolha metodológica? “Dar a palavra aos alunos” é a justificação mais frequente emitida pelos juízos dos professores, mas também aquela que se encontra inscrita nos Planos de Educação para a Saúde nas três escolas. Mas será esta modalidade a mais plausível?

Reconhece-se, é claro, que os professores procuram neste arranjo tático ultrapassar a crítica convencional feita às aulas do tipo “*expositivo*”, procurando o afastamento de um discurso dito “*pedagogizador*”, disciplinador ou moralizador em relação à sexualidade. Mas o êxito ou o fracasso desta experimentação é dificilmente mensurável em relação ao seu valor pedagógico pois assenta mais na iniciativa do aluno em participar no debate do que num investimento pedagógico por parte do professor. Como evidenciado nas palavras deste professor:

O debate é uma excelente estratégia para escapar ao embaraço porque no fundo os alunos é que falam, é deles que parte a iniciativa [...]. (Professor de História, Santarém)

O primeiro requisito para que haja mediação de um debate é que os alunos se envolvam ativamente numa disputa de opiniões. Ora, isto nem sempre se verifica. Observamos a este respeito que, mesmo em debates mais participados, com discussões mais intensas, há sempre alunos que por qualquer razão — desinteresse, timidez, indisposição ou provocação — optam por ficar à margem do debate. Usam a tática do evitamento (Eliasoph, 2010). Este comportamento fica patente nas suas manifestações corporais, por estarem distraídos a olhar pela janela, ou a rabiscar uma folha, ou a desafiar o colega para alguma brincadeira.

O segundo requisito centra-se no lugar do professor enquanto mediador. Nestas circunstâncias a sua intervenção num debate deve

ser pensada na imparcialidade de um *espectador à distância*. Mas a imparcialidade com que o professor deve assegurar o controle do debate não deve ser confundida com a neutralidade de uma intervenção pedagógica, que leva muitas vezes o professor a demitir-se do legado de educador e fazendo ruir pela base toda a estrutura vertical do trabalho pedagógico. Se é certo que o direito à participação do aluno, deixando fluir o processo de aprendizagem autónoma, está subjacente à natureza desta tática, já a condução do processo de mediação por parte do professor não pode deixar de ter uma componente pedagógica verticalizada. Entenda-se a ambivalência.

Digamos que esta é uma questão *dilemática de forma*, mas há também a questão *dilemática do conteúdo* que não pode ser deixada ao acaso.

Da análise documental, essencialmente focalizada sobre os Projetos Educativos das Escolas, verifica-se um certo alinhamento com as grandezas de justiça *mercantil* e *industrial* (Resende, 2010a, 2011; Dionísio, 2010) contributo vindo de políticas públicas direcionadas para o mundo empresarial, da produtividade e da competitividade, que assentam em modelos pedagógicos mais seletivos e elitistas. Talvez por esta razão a educação sexual no plano traçado nas três escolas radique numa abordagem pedagógica que se concretiza no processo ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados com a sexualidade, valorizando o aspeto (in) formativo desse processo.

Esta concepção pedagógica não é única, nem comporta um acordo generalizado por parte dos professores. Aliás, o que se tem assistido nas escolas é um crescente movimento crítico que se alicerça precisamente na desacreditação e desqualificação das *grandezas mercantis e industriais* (Resende, 2010a) a favor de outras grandezas que os professores julgam melhor ajustadas ao ensino e particularmente à educação sexual, por exemplo, a *grandeza cívica* que possibilita a criação de modelos pedagógicos mais democráticos e participativos.

Através da observação de aulas dedicadas à educação sexual encontramos o enquadramento de arranjos táticos que se podem retirar da tipologia sugerida por Carvalho e Figueiredo (2012). Com efeito, distinguimos quatro arranjos para o trabalho pedagógico de educar a sexualidade nas escolas.

- (1) o arranjo tático em torno de redução do risco que se concentra em novas medidas suportadas no conhecimento médico — o corpo físico;

- (2) o arranjo tático que se compromete com um trabalho pedagógico “*de construção de projetos vida*”, essencialmente na formação de competências afetivas e relacionais — o bem-estar do corpo biopsicossocial;
- (3) o arranjo tático que defende uma entrada para a discussão da sexualidade como prática social, cultural e política das questões relativas ao género e à orientação sexual — o corpo sociocultural e político;
- (4) o arranjo tático que envolve práticas doutrinárias de trabalho e de informação tutorial e práticas de formação para resistir à pressão de pares — o corpo histórico, instituição sócio-cultural (Carvalho & Figueiredo, 2012).

Apesar da educação sexual operada nas três escolas incidir no primeiro arranjo tático mencionado — o que não é surpreendente por se tratarem de escolas do ensino secundário e como tal as discussões sobre as transições dos jovens para a vida adulta tomam um lugar de destaque —, não podemos descurar as particularidades que levam a um trabalho pedagógico diferenciado para cada uma destas escolas.

Assim, na escola de Alverca, onde os professores se confrontam com públicos estudantis mais indisciplinados — facto provado pelas várias ocorrências de indisciplina dentro e fora das salas de aula, da forte presença de violência nos espaços escolares e de episódios relacionados com atos mais graves de delinquência juvenil —, estes profissionais optam por colocar a tónica da educação sexual nas questões relacionais e de prevenção de comportamentos de risco, tendo em conta os padrões de vulnerabilidade (usualmente relacionados com a pressão de pares), de inclusão e de exclusão social dos alunos.

Na escola de Lisboa, com um público juvenil menos indisciplinado, os professores optam por compor o arranjo tático que atende ao bem-estar do corpo biopsicossocial, com aquela que investe sobre o corpo histórico, sociocultural e político. Esta opção é justificada pelos professores pela tentativa de tornar os alunos mais autónomos na sua participação social e política como cidadãos, mais dependentes das suas competências e da sua auto-percepção.

Finalmente, na escola de Santarém, combinam-se elementos de praticamente todos os arranjos táticos referidos. A população estudantil desta escola é bastante heterogénea apresentando um forte contingente de alunos oriundos de contextos de imigração e de minorias

étnicas, o que leva os professores a lidarem diariamente com processos de acomodação destes jovens tanto numa perspectiva social como cultural.

Sobre a qualificação política da sexualidade pela relação pedagógica

Da pedagogia, apesar do trabalho há uma relação. Na verdade o trabalho e a relação pedagógica são indissociáveis. É sobre a relação pedagógica que as críticas formuladas em meio escolar sugerem a existência de uma linha de tensão que divide os professores, entre aqueles que defendem uma intromissão invasiva à pessoa do aluno, uma aproximação excessiva, indiscreta, demasiado íntima; e aqueles que, pelo contrário, engrandecem uma educação fundada numa lógica de proximidade, exaltando a relação afetiva professor-aluno como elemento essencial para o sucesso da relação pedagógica.

Este contraste de opiniões está bem patente nos juízos dos professores. Segundo esta professora,

A educação sexual, para a qual confesso ter resistido durante alguns anos [risos], só é possível através de uma relação próxima com os alunos, de certo modo informal, usando uma linguagem mais próxima daquela que o aluno usa. (Professora de Físico-Química, Santarém)

Ao invés um outro professor interroga-se:

O que esperam que o professor faça? Que substitua os pais nas suas funções? O professor deve ser uma figura de respeito e não deve entrar em assuntos íntimos com os alunos correndo o risco de ser mal interpretado (...) deve por isso ser usada uma linguagem técnica. (Professor de História, Alverca)

Enquanto no primeiro caso a professora evidencia a vantagem em usar linguagens que se ajustem melhor ao entendimento do aluno, permitindo o diálogo através de uma prática pedagógica de proximidade; no segundo é sugerido o uso de termos técnicos, mais áridos e impessoais, mas que servem como salvaguarda dos professores que assumem a condução destes processos de qualificação política (Resende & Beirante, 2015).

O emprego das linguagens e dos atos comunicacionais no geral nem sempre produzem substâncias significativamente concordantes

entre si, na medida em que originam, quer do lado do emissor, quer do lado do receptor, ruídos, equívocos, mal-estar e incompreensões diversas (Goffman, 1993; Resende, 2010a). De facto, os códigos da linguagem que servem estes processos de qualificação inquietam os professores, ou porque os impedem de nomear isto e aquilo por violar o que é da ordem do pessoal e do íntimo, ou porque arruinam de antemão a distância que assegura o respeito pela verticalidade da ordem hierárquica que os separa em grandeza da figura do aluno.

É em nome dessas ordens que os códigos da linguagem, da percepção, da prática pedagógica são criticados e parcialmente invalidados. Que linguagens são então as consentidas, quais as gramáticas que o professor tem à sua disposição tendo em conta estas lógicas que apontam em sentidos opostos? Que consequências tem o uso (ou abuso) das linguagens?

Não se trata apenas de medir consequências, mas sim de aproximar, ajustar e encaixar conteúdos concretos relacionados com a sexualidade sem se afastar insensivelmente das ordens empíricas prescritas por códigos de linguagem. O embaraço está por certo relacionado com o profundo mal-estar daqueles cujo uso da linguagem parece arruinar uma relação pedagógica fundada na proximidade: neste caso, o evitamento em entrar em temas como o prazer sexual ou os afetos resguardam os professores dos equívocos e mal-entendidos que daqueles discursos podem advir, pois as suas consequências são imprevisíveis (Resende & Beirante, 2015).

Para tornar possível a construção do acordo dentre posições de difícil conciliação, os professores devem abolir, como privados, a maioria dos motivos que levam à disputa para convergir na direção de uma definição comum dos objetos pertinentes à situação — tais como as leis, os documentos de governação e autonomia das escolas, os regulamentos internos, os objetos pedagógicos, etc. Ora, em momentos críticos em que a disputa emerge, os professores recorrem aos itens ou factos referidos a fim de esclarecer a sua posição, envolvendo-se num *regime de justiça* (Boltanski e Thévenot, 1991), caso optem por fazer uso das leis, normas ou regulamentos como imperativo de justificação, ou de outros regimes de coordenação mais locais e íntimos, que assentam tanto no “*interesse e conveniência pessoal*” quanto na “*rotina de trabalho*”, ultrapassando as contrariedades das situações e estabelecendo a ação que melhor convém (Thévenot, 1990). Seguimos esta constatação a partir do trabalho empírico.

Se a presença nos Conselhos de Turma permite seguir de perto a construção dos Projetos de Educação Sexual, sendo ao mesmo tempo fundamental para entender como se envolvem os professores na construção deste projeto; a presença nas aulas dedicadas à educação sexual possibilita confrontar estes projetos quanto à sua concretização nos seus modos de agir.

Verifica-se então que as discussões nos Conselhos de Turma forjam-se num pressuposto implícito de individualização, interesses, ações táticas e negociações. Nestas “negociações” os professores podem envolver-se num regime familiar através de uma “acomodação personalizada ao meio que se vai produzindo num jogo de mutualidades” (Caetano, 2013, pág.5) no qual os atores frequentemente evitam o confronto. Isto é particularmente visível entre colegas de longa data. Mas nem sempre os professores envolvidos numa disputa tentam construir o acordo por meio de acomodações e cedências afetas a um regime de envolvimento familiar. Na verdade, na maioria das reuniões do Conselho de Turma, há professores que manifestam claramente a intenção de assegurar o cumprimento de *um plano individual* que acham mais conveniente. Neste caso, o envolvimento com os outros, em contraste com o regime de envolvimento em familiaridade, depende agora da “reciprocidade das ações” (Caetano, 2013, p.5) que os aproximem de um projeto comum num tipo de envolvimento mais geral e tático.

Os momentos críticos em que a disputa emerge são também momentos de dúvida e de desânimo. Os (des) acordos produzidos e sustentados pelos diversos atores quanto ao conteúdo e forma de abordagem da educação sexual nas escolas, e os argumentos (políticos, religiosos, pedagógicos, etc.) e juízos plurais que usam para justificar as suas posições, levantam ainda o problema de coordenação das ações para uma educação sexual “ajustada” às necessidades educativas. Facto referido por uma das coordenadoras do PES:

Apesar dos professores envolvidos na educação sexual terem trabalhado com as suas turmas os vários temas planificados para este ano letivo, não foi fácil levá-los a aderir a um projeto comum de educação sexual. A prova mais imediata é uma certa falta de unidade no trabalho de cada um e a ausência de um percurso nas várias atividades em que muitas das turmas estiveram envolvidas. (Coordenadora de PES, Alverca)

Considerações finais sobre as artes de fazer a pedagogia da educação sexual: a modelização da utopia?

Será então possível qualificar-se a educação sexual através da pedagogia? Esta questão não encontra por certo resposta fora das ações que ocorrem no seio do trabalho e das relações produzidas pelo professor. A pesquisa no terreno e os dados empíricos assim o indicam. A *pedagogização*, como instrumento de qualificação política pela educação sexual é feita de forma “tacticista”. O que mais importa é o valor pedagógico dos arranjos táticos consagrados e, por vezes, a capacidade que os professores demonstram em gerar aplicações educativas (jogos didáticos, campanhas de divulgação e sensibilização nas escolas, situações de *role playing*, etc.). Por vezes, dizem os professores, a “boa vontade” é já em si um elemento de ação determinante para o sucesso dos programas de educação sexual.

Vê-se nesta ideia o duplo requisito. É preciso que haja, por um lado, o reconhecimento por parte dos alunos da importância dos conteúdos tratados em sala de aula; assim como é preciso que haja, o reconhecimento da figura exemplar do professor nas relações que promove com os seus alunos (Resende, 2010a), o que leva também a aludir à exemplaridade da sua conduta. E nem um nem outro desses requisitos pode dispensar aquele que o completa e ao mesmo tempo lhe faz face: a importante constatação de que os adolescentes e jovens desenvolvem entre si, a construção de uma ligação política autónoma que Patrick Rayou (1998) chamou de *philia* e que é sensível a referências de igualdade cívica, de reciprocidade, subjacente à construção de uma *cidade invisível* que rege as relações entre jovens e passa muitas vezes despercebido aos olhos dos adultos (Resende, 2010a).

Esta *cidade invisível* leva também ao reconhecimento de uma cultura juvenil alimentada pelos media, reforçada por grupos de pares, que difere da cultura escolar mais meticulosa, mais hierarquizada, e neste aspeto, mais surda aos acontecimentos do tempo.

Em suma, consideramos que o papel do professor é determinado pela arte de combinar a atividade pedagógica com as características que marcam a escola atual:

- (1) a entrada de novos públicos estudantis que crescem morfológicamente na correspondência dos imperativos do prolongamento da escolaridade obrigatória (Resende, 2010a) e levam a um trabalho sistemático de acomodação por parte dos professores;

- (2) o “paradigma da eficácia escolar” (Dionísio, 2010: 307) que hoje predomina na construção política da escola segundo um modelo industrial, visando a adoção de técnicas e exercícios pedagógicos marcados pela performance escolar e também de um modelo mercantil que engrandece a lógica da competição e da concorrência. (Dionísio, 2010);
- (3) o confronto de uma cultura juvenil com uma cultura escolar que complexifica o acordo entre a maioria dos professores sobre as funções e finalidades da escola, uma vez que os princípios e lógicas que estão na base da cultura escolar são hoje confrontadas por lógicas consumistas, mercantis e de lazer (Resende, 2010a, p. 309).

A tudo isto acresce o desencanto manifestado pelos professores consubstanciado na falta de reconhecimento do seu legado de educador que dizem menosprezado, pondo em causa os meios da legitimação da sua autoridade decorrente do exercício do seu ofício estatalmente definido.

Apesar disso, há hoje, entre os professores, um acordo quase generalizado sobre a importância da intervenção local das escolas na vida social dos alunos para a definição de “escolhas de vida saudável”. No entanto, o que os divide e complexifica as “arquiteturas do fazer o comum nas escolas” vem do desacordo quanto aos modos de compor conteúdos e formas de abordagem da educação sexual, fundamentalmente balizados em princípios de modo, ou seja, naqueles princípios que caracterizam o modo de relacionamento pedagógico que permitam compatibilizar o trabalho pedagógico realizado mediante diferentes públicos estudantis.

Como é comumente reconhecido pelos professores, as relações interpessoais são marcantes e os regimes de envolvimento (de familiaridade e de proximidade) (Thévenot, 2006) fazem parte das suas práticas habituais com os alunos. Assim, um trabalho de coordenação é desenvolvido numa pluralidade de *investimentos de forma*; pluralidade essa que está associada a múltiplas gramáticas políticas e públicas. Estes *investimentos de forma* têm igualmente a função de contribuir para que se trabalhe o comum nas sociedades e garantir que esses exercícios propiciem modalidades de coordenação da ação que garantam amenizar o mais possível as relações tensionais entre a instituição e a sociedade. Só assim se justifica a função da educação sexual nas escolas públicas: pelo consentimento e reconhecimento público da sua função (Resende, 2010a, 2011).

Mas não nos enganemos. “As artes do fazer pedagógico” para a educação sexual não as encontramos prefabricadas e prontas a consumir. É um fazer diário, são práxis quotidianas, subjaz das atitudes profissionais e dos *regimes de envolvimento* que visem a coordenação de ações por parte de professores e alunos. São formatos diversificados que não desfazem os dilemas e as controvérsias. Mas são igualmente espaços tensionais administráveis onde a gestão da crítica, na diversidade e no jogo das mutualidades, pode ser coordenada por uns e por outros, sem visar a violência.

Referências bibliográficas

- Aboim, S. (2013), *A Sexualidade dos Portugueses*, Fundação Francisco Manuel dos Santos e Sofia Aboim, Lisboa, Relógio de Água Editores, Lda.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991, 1ª edição de 1987), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- Caetano, J. (2013), *Indivíduoação e Reconhecimento: Processos de Socialização Política na Incerteza dos Itinerários Escolares*, (Tese de Doutoramento), Lisboa, FCSH.
- Carvalho, L. M. & Figueiredo C. (2012), “Configurações de conhecimento na regulação da educação sexual em meio escolar”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 34, 2012, pp. 67-88
- Chateauraynaud, F. et al. (2013), “Une pragmatique des alertes et des controverses en appui à l'évaluation publique des risques”, *Observatoire Socio-Informatique en Santé-Environnement*, GSPR, Paris, pp. 2-134
- Derouet, J.-L. (1992), *École et Justice. De l'Égalité des Chances Aux Compromis Locaux*, Paris, Édition Métalié.
- Desrosières, A. (2014), *Prouver et Gouverner. Une Analyse Politique des Statistiques Publiques*, Paris, La Découverte
- Dionísio, B. (2010), “O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social”, *Sociologia*, 20, pp. 305-316.
- Eliasoph, N. (2010), *L'Évitement du Politique : Comment les Américains Produisent l'Apathie dans la Vie Quotidienne*, Paris, Economica.
- Foucault, M. (1984, 1ª edição de 1979), *Microfísica do Poder* (4.ª ed.), Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro, Edições Graal.
- Foucault, M. (1994, 1ª edição de 1984), *História da Sexualidade* (3 vols.), Lisboa, Relógio d'Água, Lda.
- Foucault, M. (2004), *Sécurité, Territoire, Population. Cours au Collège de France, 1977-1978*, Édition établie par François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart, Paris, Gallimard/ Seuil.
- Goffman, E. (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio de Água, Lda.

- Heilborn, M. *et al.* (2002), "Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência", *Horizontes antropológicos "Sexualidade e AIDS"*, 8(17), pp.13-45.
- Mills, C.W. (1940), "Situating actions and vocabularies of motive", *American Sociological Review*, v. 5, n. 6, pp. 904-913.
- Rayou, P. (1998), *La Cité des Lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- Resende, J. M. (2003), *O Engrandecimento de uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. M. & Dionísio, B. (2005), "Escola pública como "arena" política: contexto e ambivalências da socialização política escolar", *Análise Social*, 176, pp. 661-680.
- Resende, J. M. (2010a), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*, Lisboa, Edições Piaget.
- Resende, J. M. (2010b), "A figura do cidadão republicano na escola secundária: mito ou utopia no trabalho de qualificação escolar?" *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 17, 209-229.
- Resende, J. M. & Gouveia, L. (2013), "As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares", *Forum Sociológico* [Online], 23 URL, <http://sociologico.revues.org/853>
- Resende, J. M. & Beirante, D. (2015), "Um corpo bonito não satisfaz nos atos afetuosos? Investimentos práticos nos corpos e nos des/afetos entre adolescentes e jovens convivendo na escola", *Revista Terceiro Milênio, Revista Crítica de Sociologia e Política*, nº2 (no prelo).
- Schilling, C. (1999), *The Body and Social Theory* (4ª ed.), London, Sage.
- Thévenot, L. (1986), "Les investissements de forme" in L. Thévenot (ed.), *Conventions Économiques*, Paris, PUF, pp. 21-71
- Thévenot, L. (1990), "L'action qui convient", *Les Formes de l'Action. Sémantique et Sociologie*, Paris, EHESS.
- Thévenot, L. (2006), *L'Action au Pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Éditions La Découverte.
- Thévenot, L. (2007), "La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne" in J-L. Derouet & R. Normand (Dir.), *L'Europe de l'éducation: Entre Management et Politique*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 55-62.
- Thévenot, L. (2009), "Governing life by standards: a view from engagements", *Social Studies of Science*, 39 (5), pp. 793-813.
- Trom, D. (2001), "Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs in Daniel Cefaï et Danny Trom", *Les Formes de l'Action Collective. Mobilisations dans des Arènes Publiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 99-134 ("Raisons Pratiques"),
- Turner, B. S. (1984), *The Body and Society*, Oxford, Blackwell.
- Vilar, D. (2005), "A educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança?" *Revista Educação Sexual em Rede*, 1, pp. 8-14.

Vilaça, T. (2013), “Perspectiva Evolutiva das Políticas e Práticas de Educação Sexual na Comunidade Escolar em Portugal”, *Doxa*, v.17, n.1 e 2, pp. 245-293.

Legislação

Decreto-Lei n.º 60 de 9 de Agosto de 2009 *in* Diário da República, 1.ª série, n.º 69, 9 de Abril de 2010

Outros documentos

Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Educação Sexual (ME-GTES)
Sampaio, D. (org.) (2007), Relatório final, Lisboa, DGDIC.

Relatório Final Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril, Margarida Gaspar de Matos (org.).

Escolas, Famílias e Comunidades

Capítulo 57

La comunidad de rumanos en España

Estudio de caso: la situación de los alumnos y estudiantes rumanos que se encuentran en España

Cristina Ilie Goga

Universidad de Craiova, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (cristin_il@yahoo.com)

Andreea Mihaela Nitã

Universidad de Craiova, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Abstract

The migration of Romanians in Spain is a phenomenon that affects the Romanian state as well as the Spanish one. We find a mass migration of unskilled labor from Romania to Spain, and in recent years there has been a new trend, the “brain drain” wave, which involves both the migration of skilled labor as well as Romanian students.

In the present paper, we will analyze the main characteristic aspects of the Romanians’ community in Spain, but we will focus, in particular, on the situation of Romanian pupils and students in the Iberian state identifying numeric variables but also their acculturation.

According to the latest official statistical data, of June 2015, we would find in 2013-2014 in Spain a total of 98.590 Romanian pupils in undergraduate education and 5.076 romanian emigrants attending adult education courses and according to UNESCO, in 2010, were 1.807 Romanian students in Spanish universities.

On the other hand, because we also intend to identify the level of acculturation of Romanian immigrants in Spain and especially that of Romanian students, the article will present the main results identified from a questionnaire-based sociological research, carried out in Madrid in the summer of 2012, using a sample of 428 Romanian immigrants. The analysis will show all the steps taken in the sociological research, but also its main results, showing that most interviewed Romanian immigrants (people employed on the labor market, pupils and students), consider themselves integrated in the culture of the host society.

Keywords: Spain, romanian immigrants, romanian pupils and students, acculturation.

Resumen

La migración de los rumanos para España es un fenómeno que afecta tanto al estado rumano como al español. Nos encontramos ante una migración masiva de mano de obra no calificada desde Rumanía a España y, en los últimos años, ante una nueva tendencia, que se identifica bajo el nombre de “la fuga de cerebros” y que implica tanto la migración de mano de obra calificada, como también la de estudiantes rumanos.

En las últimas décadas, España se ha convertido rápidamente en uno de los países con la mayor cuota de absorción de inmigrantes en toda la Unión Europea.

Una investigación sociológica con respeto a la comunidad de inmigrantes rumanos de España se ha vuelto una preocupación real, no sólo por el gran número de ciudadanos rumanos que se marchan para trabajar de forma temporal o permanente en el estado ibérico, alrededor del 33% del total de los inmigrantes rumanos (cerca de 900.000 inmigrantes rumanos de España), sino también por la importancia en cuanto a los problemas de adaptación e integración de éstos a una sociedad que está enfrentado en los últimos años, así como toda Europa, una grave crisis económica y social, con repercusiones notables en la fuerza laboral.

La migración de un gran número de ciudadanos rumanos para el territorio del estado español, conduce a una serie de graves problemas para Rumanía. Analizando a largo plazo los efectos sociales y económicos de la migración masiva son negativos: La reducción del número de contribuyentes al presupuesto del estado; El déficit de mano de obra; El declive demográfico mediante el daño hecho en la estructura de edad de la población. Nos confrontamos con un “envejecimiento de la población”; Áreas gravemente afectadas por la migración masiva de mano de obra, como el dominio de la salud, la educación, la ciencia, etc.

Parte de los rumanos que llegaron a España hace muchos años ha traído también a otros miembros de la familia, razón por la cual nos hallamos en la situación en la que los hijos de los inmigrantes rumanos deben frecuentar los cursos de las escuelas del estado español. Según los más recientes datos estadísticos oficiales, que datan de junio de 2015, en 2013-2014 en España se encontraba un número total de 98.590 alumnos rumanos en la educación preuniversitaria y un número de 5.076 personas que asistían a la educación de adultos. En 2010, la UNESCO indica un total de 1.807 estudiantes rumanos en las universidades españolas.

En el presente trabajo vamos a analizar los aspectos característicos de la comunidad de rumanos en España, pero nos vamos a centrar, particularmente, en la situación de los alumnos y estudiantes rumanos que se encuentran en el estado ibérico, identificando las variables numéricas y su situación, a la vez que se destacará el nivel y las formas de aculturación. Por lo tanto, para ilustrar con

exactitud la situación actual de la migración de rumanos para España vamos a utilizar a lo largo del presente trabajo tanto los datos proporcionados por las estadísticas oficiales en Rumanía y en el país de destino, como también las encuestas realizadas durante el trabajo de investigación.

La comunidad de los rumanos es fuerte, activa, bien integrada en la sociedad española, jugando un papel importante en el desarrollo de la economía del país “de acogida”, pero también en el desarrollo de la economía rumana (a través de las remesas enviadas al país).

Encontramos en esta comunidad una cultura bien definida, un gran número de revistas, periódicos, programas de radio y televisión, un gran número de asociaciones e iglesias, pero también muchos eventos culturales organizados tanto por la Embajada de Rumanía en Madrid, el Instituto Cultural Rumano como también por las asociaciones rumanas de este país. Todas estas instituciones y eventos, corroborados con una elevada tasa de inmigración de los rumanos en España, nos hicieron investigar las formas de aculturación de los inmigrantes rumanos en el estado ibérico. Por eso hemos decidido en 2012 a desarrollar una investigación sociológica para identificar el grado de adaptación de los rumanos en la sociedad española.

Porque tenemos la intención de identificar el nivel de aculturación de los inmigrantes rumanos en España y especialmente el de los alumnos rumanos, el artículo presentará los principales resultados identificados por la investigación sociológica a base de cuestionarios, realizada en Madrid en el verano de 2012, usando una muestra de 428 inmigrantes rumanos.

La manera en la cual una cultura integradora impone sus modelos definitorios de una cultura menos influyente, se llama aculturación. En este estudio de caso vamos a evidenciar las cuatro estrategias de aculturación (Asimilación, Integración, Separación y Marginación) y veremos cómo los inmigrantes rumanos de Madrid se han adaptado a la cultura de la sociedad de acogida. Al analizar los resultados de la investigación de campo vamos a descubrir los tipos de aculturación de los inmigrantes rumanos en Madrid y vamos a destacar la aculturación de los alumnos y estudiantes rumanos.

Por ser una investigación sociológica, el proyecto realizado para hacer posible el desarrollo del presente trabajo ha seguido todas las pautas-clave, necesarias en un proceso de investigación: el problema no. 1. Establecer el tema del estudio; 2. El marco conceptual de la investigación; 3. Formular la hipótesis de trabajo; 4. Establecer los métodos y las técnicas de investigación; 5. Determinar la población para estudiar; 6. Recolectar los datos; 7. Analizar los resultados de la investigación; 8. Formular las conclusiones.

La hipótesis inicial, con la cual hemos comenzado, ha sido la siguiente: los estudiantes han sido “asimilados” a la cultura española y los adultos han sido “integrados” en la sociedad española, hipótesis que tiene en cuenta el hecho de que los niños son más susceptibles a ser asimilados a una cultura extranjera porque manifiestan una tendencia hacia el conformismo, pudiendo adherir

rápidamente a las reglas escolares y sociales, al lenguaje impuesto por el ambiente externo.

Los resultados de la búsqueda evidencian el hecho de que la mayoría de los inmigrantes rumanos se consideran integrados a la cultura de la sociedad que los recibe, por lo tanto los inmigrantes rumanos mantienen su identidad cultural de origen, mientras que, a la vez, hacen esfuerzos para adaptarse a la sociedad de destino, para llegar a ser una parte integrante de ella.

Por otro lado, los alumnos y los estudiantes cuestionados, pueden entrar en la categoría de las personas asimiladas a la cultura española.

Palabras clave: España, inmigrantes rumanos, alumnos y estudiantes rumanos; aculturación.

La situación de la comunidad rumana de España

La migración de los rumanos a España es un fenómeno que afecta tanto al estado rumano como al español. Desde Rumanía hacia España se puede notar una migración masiva de la fuerza de trabajo no calificada y, en los últimos años la aparición de una nueva tendencia, la así llamada “fuga de cerebros”, que implica tanto la migración de la fuerza de trabajo calificada, como también la de estudiantes rumanos.

El Estado rumano llega a ser un actor pasivo frente al fenómeno de migración, considerándolo un aspecto positivo dentro de la evolución social, de manera que, el ciudadano rumano se convierte en el actor principal, activo dentro del proceso de migración, siendo obligado a conformarse con la legislación, con las reglas y restricciones de los estados de destinación. La Administración Presidencial, mediante la Comisión Presidencial para el Análisis de los Riesgos Sociales y Demográficos de Rumanía presenta, explícitamente, en el informe intitulado “Riesgos y diferencias sociales en Rumanía”, que data desde septiembre de 2009 las ventajas inmediatas de la inmigración de los rumanos: el crecimiento del PIB, mediante el gran volumen de las devoluciones entradas en el país, de los cambios de mentalidad y el exporte del desempleo (La Comisión Presidencial para el Análisis de los Riesgos Sociales y Demográficos, 2009).

La migración de un número tan grande de ciudadanos rumanos para el territorio del estado español, conduce a una serie de graves problemas para Rumanía. Analizando, a gran plazo, los efectos sociales y económicos de la emigración masiva, nos resultan negativos los siguientes aspectos:

- la disminución de los contribuyentes al presupuesto del estado;
- el déficit de la fuerza de trabajo;
- el declive demográfico mediante el cambio en la estructura de edad de la población. Nos encontramos ante un envejecimiento de la población;
- la absorción de los potenciales inmigrantes que vuelven al país en el sector ilegal o informal;
- el crecimiento del número de divorcios y de la nupcialidad;
- el crecimiento de desapariciones comunitarias y regionales en el territorio Rumano, los pueblos y las regiones pobres del país llegando a ser más pobres de las zonas que han tenido beneficios del dinero enviado por los inmigrantes. Además, la cualidad de vida de los mayores se ve afectada, especialmente en las zonas rurales del país (Sorescu, 2009);
- la disminución del volumen de devoluciones como causa de la reducción cada vez más frecuente de las relaciones con el país, después de la mudanza de todos los miembros de la familia al extranjero;
- dominios severamente afectados por la inmigración masiva de la fuerza de trabajo, como el dominio de la salud, el sistema de educación y la ciencia.

En los últimos decenios, España se ha convertido rápidamente en uno de los países con la mayor tasa de absorción de inmigrantes de toda la Unión Europea: hasta 1980 España fue un país de inmigración neta, mientras que hoy en día disfruta de casi cinco millones de residentes extranjeros, exceptuando la población inmigrante que no tiene documentos y que se halla en el territorio español (en conformidad con las estadísticas realizadas por el “Observatorio Permanente de la Inmigración” — OPI y “Instituto Nacional de Estadística” — INE). En los últimos años, el aporte más grande a esta cifra lo tienen los ciudadanos rumanos, que representan el grupo más grande de inmigrantes en el estado ibérico (Instituto Nacional de Estadística, 2015).

La primera ola de pioneros rumanos llegó a España en 1990 después de la caída del régimen comunista en 1989. (Sandu, Radu, Constantinescu & Ciobanu, 2004)

Ellos pasaron la frontera con fines turísticos, como inmigrantes con visa Schengen o como solicitantes de asilo y, en gran parte, su inmigración ha sido permanente. Las fronteras de entre legalidad e

ilegalidad han sido fluidas y porosas: su establecimiento en España ha sido en gran parte realizado en un periodo en el cual el estado no ha observado el fenómeno en causa, cuando los puestos de trabajo se ocupaban sin hoja de servicios, cuando la residencia se podría realizar sin documentos, mientras se esperaba la entrega de la amnistía o la liberación de las cotas para que fuera posible la ocupación de los puestos de trabajo de España por personas extranjeras. A pesar de todo esto, solamente 3.543 de rumanos se han registrado en España en 1998. La ola más reciente de la inmigración rumana, desde 2002 hasta el presente, ha hecho que España sea la destinación clave para este tipo de población (Sandu, Radu, Constantinescu & Ciobanu, 2004).

Para el desarrollo de las comunidades de inmigrantes de España, un papel muy importante lo tuvieron las condiciones económicas de este país junto al permanente desarrollo institucional. En primer lugar, la posibilidad de obtener el estatuto de residente legal mediante la legalización de vez en cuando de documentos y la renovación de los procedimientos legales necesarios, animó a muchos inmigrante a obtener la residencia permanente (Ilie, 2014).

En segundo lugar, la condición de tener un visado para visitar los estados miembros de la Unión Europea se volvió obligatoria para los ciudadanos rumanos desde el 1 de enero de 2002. Los ciudadano rumanos, ulteriormente, tenían que demostrar solamente el hecho de tener los recursos económicos necesarios para la visita, la invitación de un ciudadano europeo o de una institución que garantice por él, una reserva al hotel y un billete de vuelta, en vista de querer visitar cualquier país del área Schengen por un periodo de hasta 3 meses (Elrick & Ciobanu, 2009).

Además, el aumento del número de compañías de transporte transnacional y el aumento de relaciones interpersonales entre Rumanía y España facilitaron los viajes entre los dos países. Las personas físicas podían vivir tres meses, tiempo en el que trabajaban sin documentos legales antes de volver para Rumanía y los amigos o los miembros de la familia podían compartir un puesto de trabajo, entregándolo el uno para el otro en el momento en el cual uno de ellos tenía que salir del país.

En tercer lugar, el desarrollo institucional supranacional como la adhesión de Rumanía y de Bulgaria a la Unión Europea en 2007 han implicado la entrega de la ciudadanía de UE para los ciudadanos de estos países. A los ciudadanos rumanos se le ha entregado el derecho de

libre circulación entre los estados miembros, el derecho a la residencia, el derecho de utilizar los servicios públicos y el derecho a los beneficios sociales, y la obligación de ser tratados como ciudadanos autóctonos (art. 17 TCE). El proceso de desarrollo de la UE, por lo consiguiente, jugó un papel clave en el proceso de inmigración de los rumanos a España, porque facilitó el viaje transnacional y la vida en cualquier estado miembro de la UE (Ilie, 2014).

El número de inmigrantes sin documentos legales resulta relevante a la hora de consultar las estadísticas para observar un crecimiento repentino del número de inmigrantes en algunas zonas, como por ejemplo el aumento de inmigrantes rumanos en 2005 como consecuencia de la amnistía de masas (lo que se denomina bajo el término “normalization”) y, en 2007 y 2008, los primeros dos años de la integración de Rumanía en la Unión Europea (Goga, 2011) (vease el tabla 57.1).

Esta cosa nos comprueba el hecho de que el número de inmigrantes rumanos en España hasta 2006 ha sido mayor, pero, por no ser registrados, no podemos tener una imagen exacta acerca de la evolución del flujo migratorio proveniente de Rumanía, según los datos ofrecidos por el Observatorio Permanente de la Inmigración (Ilie, 2014).

Últimamente, debido a la recesión económica, el flujo de inmigrantes rumanos ha disminuido, pero, sin embargo, la comunidad de rumanos de España ha continuado a crecer, siendo hoy en día la comunidad extranjera más extensa en España (93.183 de rumanos el 21 de diciembre de 2014).

La globalización y la liberalización del circuito de las personas dentro del interior de la Unión Europea han tenido como resultado “la aparición de importantes cambios en el campo de la economía, de la política y en el ámbito social” (Nita, 2012) y la acentuación de la movilidad de estas personas entre un estado miembro de la Unión y otro, resultando de esta manera un nivel muy elevado de inmigración de la fuerza de trabajo dentro de la Unión Europea (McMahon, 2011).

A pesar de esto, en los países de destino pueden aparecer tensiones y conflictos entre las poblaciones indígenas y la politización del fenómeno de inmigración puede llevar a la exclusión y descriminalización de algunos grupos culturales.

Aparecen preguntas sobre la forma en la que el país de destino percibe la inmigración, sobre el modo de tratar a los varios grupos migratorios y sobre la manera en la que esta misma percepción influye en la cohesión social y la integración de los inmigrantes.

Tabla 57.1 Inmigrantes rumanos residentes de España entre 1992-2014

Año	No. de inmigrantes rumanos	Año	No. de inmigrantes rumanos
1992	664	2004	83.372
1993	832	2005	192.134
1994	1.028	2006	211.325
1995	1.208	2007	603.889
1996	1.386	2008	718.844
1997	2.385	2009	751.688
1998	3.543	2010	840.682
1999	5.082	2011	912.562
2000	10.983	2012	915.673
2001	24.856	2013	928.217
2002	33.705	2014	953.183
2003	54.688		

Fuente: Las Estadísticas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social de España para el periodo 1992-1996 y las estadísticas del Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, para el periodo 1996-2014.

En conformidad con las estadísticas más recientes, las del mes de junio de 2015, en España, durante el periodo de 2013-2014 se encontraba una cifra de 98.590 de alumnos rumanos en el sistema de educación preuniversitario y una cifra de 5.076 de personas que siguen los cursos de formación profesional para adultos (Educación de Adultos), de entre cuales, una cifra de 4.188 personas siguen cursos con carácter formal (Enseñanza de Carácter Formal) y 888, toman clases de carácter no formal (Enseñanza No Formal) (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). España es una de las destinaciones preferidas por los estudiantes rumanos por dos razones principales: la primera porque hay alumnos que ya están integrados en el sistema preuniversitario por el hecho de vivir con su familia en España y, por esta razón, ellos eligen continuar sus estudios universitarios allí; la segunda razón por querer salir de Rumanía para frecuentar los cursos universitarios en una universidad española, teniendo en cuenta el hecho de que las tasas de escolarización son similares a las de Rumanía. Según Educativa Group, entre las destinaciones preferidas por los estudiantes rumanos se encuentran países como: Francia, Alemania, Italia y España. Según el Ministerio Rumano de la Educación, anualmente, aproximadamente 5000 de estudiantes se van de Rumanía para estudiar en el extranjero. Los últimos datos oficiales, emitidos en 2010 por la UNESCO, apuntaban una cifra de 25.299 de estudiantes rumanos que seguían los cursos de una universidad del

Tabla 57.2 Evolución del número de alumnos rumanos matriculados en el sistema educativo preuniversitario entre 1999-2014, clasificados en función de la forma de educación

	Total	Education Infantil	Education Primaria	Educacion Especial	Enseñanza Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Ciclos Formativos Profesionales	Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	Enseñanzas Artísticas (2)	Enseñanzas de Idiomas	Enseñanzas Deportivas
2013-2014	98.590	22.651	37.207	466	24.465	5.571	4806	1.873	541	1.003	7
2012-2013	98.908	23.270	37.827	433	24.203	5.110	4614	1.704	532	1.212	3
2011-2012	97.587	23.063	38.875	392	23.171	4.660	4130	1.648	497	1.149	2
2010-2011	89.483	19.990	37.740	317	21.254	4.054	3398	1.366	431	931	2
2009-2010	82.769	17.944	36.440	292	19.524	3.604	3797	354	812	2	82.769
2008-2009	83.612	18.263	38.176	265	19.776	3.256	2122	695	367	690	2
2007-2008	76.542	16.345	35.238	191	18.909	2.789	1.686	571	293	519	1
2006-2007	57.059	11.836	26.299	124	14.547	2.142	1.221	379	210	300	1
2005-2006	40.836	8.270	18.553	76	10.769	1.711	824	286	145	202	0
2004-2005	29.526	6.192	13.187	61	7.948	1.260	466	178	92	141	1
2003-2004	21.493	4.573	9.562	43	5.931	818	274	112	63	117	
2002-2003	13.754	2.873	6.316	19	3.796	449	134	51	42	74	0
2001-2002	5.415	1.155	2.630	9	1.338	165	45	24	6	43	0
2000-2001	2.639	522	1.352	6	621	73	20	14	4	27	0
1999-2000	1.302	255	685	289	40	4	3	2	2	3	0

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990-2014). *Estadísticas de la Educación*.

extranjero, presentando un número de 1.807 estudiantes rumanos en las universidades de España (Necsoi, 2013).

El número de alumnos rumanos ha aumentado mucho en los últimos 10 años, a la vez con el aumento del número total de los rumanos establecidos en el estado ibérico. Analizando los datos ofrecidos últimamente por el Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte, se puede observar la espectacular evolución de los alumnos rumanos que frecuentan el sistema educativo español al nivel de educación primaria y secundaria.

La comunidad de los rumanos es muy extensa, activa, bien integrada dentro de la sociedad española, jugando un papel importante en el desarrollo económico del país “de acogida”, pero también dentro del sector económico rumano (mediante las devoluciones de dinero al país). Podemos encontrar dentro de esta comunidad una cultura bien contornada, un montón de revistas, periódicos, programas de televisión, programas radio, un número considerable de asociaciones e iglesias, pero también numerosos eventos culturales organizados tanto por la Embajada de Rumanía en Madrid, como también por el Instituto Cultural Rumano y por la asociaciones de los rumanos que se encuentran en España.

Todas estas instituciones y eventos, corroborados con la inmigración a largo plazo y continua de los rumanos para España, nos hizo indagar acerca de la forma de aculturación de los inmigrantes rumanos en el estado ibérico. Por esta razón, nos hemos propuesto en el año 2012 por efectuar una investigación sociológica que pueda identificar el modo de adaptación de los rumanos a la sociedad española (Ilie, 2014).

Aspectos teóricos sobre la aculturación

El término de “aculturación” aparece sugerido desde el año 1880 por John Westley Powel para describir la transformación del modo de vida y de la forma de pensar de los inmigrantes durante el proceso de interacción con la sociedad de inserción.

En 1936 Redfield y sus colaboradores consideraban la aculturación como un fenómeno de cultura, definiéndolo como un cambio dentro de la cultura, cambio resultado tras el contacto entre dos grupos culturales autónomos y distintos.

En 1967 Graves demuestra que la aculturación implica la aparición de nuevas formas de relacionar en la vida cotidiana, tanto por parte de los miembros de la sociedad de destino como también por parte

de los nuevos inmigrantes. La noción de “aculturación psicológica”, propuesta por Graves se refiere a estos comportamientos y estrategias de acomodación nuevas (Ilie, 2013).

La aculturación representa el proceso mediante el cual una cultura integradora impone a los representantes de una cultura menos influente, mediante determinados agentes de socialización (preponderantemente secundarios) sus pautas definitorias. (Gavreliuc, 2011)

Esta es la culpable por producir cambios profundos y durables dentro de la personalidad individual y colectiva.

La manera en la que los inmigrantes cambian y se adaptan, con el tiempo, a la sociedad que los recibe representa un aspecto clave de las relaciones entre diferentes grupos sociales. Hay que mencionar que la adaptación y que los cambios no se producen solamente al nivel de los recién-llegados. El multiculturalismo implica, indubitadamente, adaptaciones también por parte de la sociedad-huésped. (Sabatier & Berry, 1997)

Dentro del marco de la literatura de especialidad se han propuesto varias modalidades del análisis de los diversos comportamientos de aculturación. En nuestra opinión, la modalidad más segura de enterarse sobre la posición del individuo frente a la aculturación es la de observar su posición frente a dos problemas:

- el primer problema se refiere al mantenimiento y desarrollo de la distinción étnica de los grupos dentro de la sociedad. Para los grupos y para las personas que los componen es preciso determinar si el mantenimiento de la propia identidad cultural y de las tradiciones tiene o no un valor importante y también establecerse en qué medida estas deben conservarse;
- el segundo problema se refiere al deseo de entrar en contacto con otras culturas, en el sentido en el que se pueda establecer si para los grupos y para las personas que los componen, las relaciones con los demás grupos tienen una dimensión importante y en qué medida estas relaciones se consideran imprescindibles.

Este enfoque data de 1989 cuando Berry y sus colaboradores evidenciaron cuatro estrategias de aculturación: **Asimilación, Integración, Separación y Marginalización.**

En la investigación en terreno, para enterarnos del nivel de aculturación, se utilizan dos preguntas claves:

- ¿Le resulta importante establecer y mantener relaciones con otros grupos?
- ¿Considera usted importante la conservación de la identidad y de las características culturales?

Ambas preguntas tienen como variante de respuesta el **SÍ** y el **NO**.

De esta forma, se genera un molde con cuatro células, cada célula constituyendo una estrategia de aculturación: Asimilación, Integración, Separación o Marginalización.

La asimilación es la primera forma de aculturación y es el resultado de una respuesta negativa a la primera pregunta y positiva a la segunda. Mediante la asimilación, las personas que forman parte de un grupo minoritario abandonan su identidad y características culturales originarias para poder ser asimiladas por la sociedad de destino.

“La asimilación constituye, de hecho, un proceso unidireccional, que incluye adoptar la lengua, las tradiciones, los valores y luego el modo de vida del grupo dominante por parte de los recién llegados que serán, de esta forma, incluidos dentro de la sociedad de destino” (Gavreliuc, 2011). Pero, este concepto de asimilación parece que toma connotaciones negativas, por perderse en totalidad la identidad cultural originaria.

En palabras de Alin Gavreliuc, en el libro “Psicología intercultural”, puede pasar que la asimilación sea disimulada, superficial. De esta manera, el individuo para poder ser aceptado por la sociedad de destino, adopta una estrategia de asimilación, llevando una máscara de renuncia a la identidad originaria, cuando en realidad él está solamente conservando su cultura.

Los niños son los más susceptibles por ser asimilados a una cultura externa. Ellos manifiestan una tendencia hacia el conformismo (Gavreliuc, 2011), integrándose rápidamente a las reglas escolares y sociales, a la lengua impuesta por el medio exterior.

La integración, la segunda forma de aculturación, se encuentra cuando la respuesta a ambas preguntas es positiva. El grupo minoritario mantiene su identidad cultural pero, a la vez, trata de adaptarse a la sociedad de acogida, para llegar a ser una parte integrante de ésta.

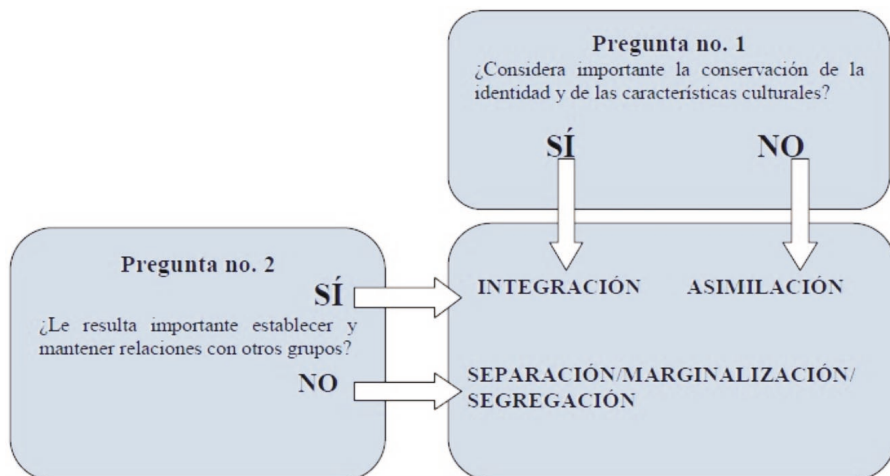


Figura 57.1 Criterios de las estrategias de aculturación (Sabatier & Berry, 1997)

El proceso de reintegración tiene varias dimensiones porque dentro de él “todos los elementos de la parte integradora se cambian por el recién-llegado, mediante una interpretación de entre los miembros de la primera generación de inmigrantes (Gavreliuc, 2011).

Esta solución, la de la reintegración parece ser la más conveniente, tanto para el inmigrante, porque satisface sus necesidades psicológicas, como también para la sociedad de destino, porque, de esta manera, existirá una buena colaboración entre los miembros que llegan desde el exterior y los miembros de la sociedad que los recibe.

La segregación o la separación es la tercera forma de aculturación y resulta de una respuesta positiva a la primera pregunta y negativa a la segunda. De forma que, la ausencia de cualquier relación con los miembros de la sociedad de destino, asociada con el deseo de mantener intacta la identidad nacional, tendrá como resultado una separación entre el grupo minoritario y el mayoritario. El hecho de que los miembros inmigrantes no tienen ningún tipo de relación con los miembros de la sociedad integrante se debe o a un rechazo por parte de la sociedad integrante o al deseo del individuo de rechazar esta situación.

La marginalización es la cuarta forma de aculturación y aparece cuando tenemos dos respuestas negativas. En el momento en el que no se mantiene la identidad nacional pero tampoco se desea mantener

relaciones con los miembros de la sociedad integrante, la situación del grupo minoritario se contorna con mucha dificultad, llegando a tener un elevado grado de confusión individual y colectiva, como también de ansiedad (Ilie, 2013).

La investigación sociológica sobre los tipos de aculturación de los inmigrantes rumanos de Madrid

A lo largo del presente estudio, vamos a debatir las cuatro estrategias de aculturación (Asimilación, Integración, Separación o Marginalización) y deseamos observar la forma en la cual los inmigrantes rumanos de Madrid se han adaptado o no a la cultura de la sociedad de destino. Mediante el análisis de los resultados de la investigación se descubrirán los tipos de aculturación existentes entre los inmigrantes rumanos de Madrid y se evidenciará el nivel de aculturación de los alumnos y estudiantes rumanos.

Por ser una investigación sociológica rigurosamente fundamentada, el proyecto realizado para la hacer posible la existencia del presente trabajo ha seguido las ocho etapas esenciales en el marco de un semejante proceso de investigación (Mihailescu, 2003).

Establecer el tema de la investigación

Una investigación sociológica de la comunidad de rumanos de España suscita un gran interés, no solamente gracias al número grande de ciudadanos rumanos que se encuentran en España por razones de trabajo, aproximadamente un 33% del total de los inmigrantes rumanos, (aproximadamente 900 mil inmigrantes rumanos en España), sino que también por la importancia que se atribuye a los problemas de adaptación e integración de éstos inmigrantes en una sociedad que se confronta, últimamente, con una seria crisis económico-social, con efectos visibles en el sector de la fuerza de trabajo.

Una parte de los rumanos que llegaron a España hace muchos años decidieron invitar también a otros miembros de la familia y, por lo consiguiente, nos encontramos ante la situación en la cual los hijos de los inmigrantes rumanos tienen que estudiar dentro de las escuelas del estado español.

La emigración de los rumanos para España ha sido un tema estudiado y debatido por los sociólogos rumanos, en primer lugar

debido al flujo muy grande de ciudadanos que emigran para este país.

A pesar de que ya se ha estudiado una gama extensa de los aspectos de la emigración rumana para España, el aspecto de la aculturación de los ciudadanos rumanos dentro de la sociedad española es muy poco estudiado.

El ámbito conceptual de la investigación

Dentro del ámbito conceptual de la investigación se evidencian varios aspectos, como:

- la literatura de especialidad referente al dominio de la emigración de los rumanos para España;
- la literatura de especialidad referente al dominio de la aculturación e integración de los inmigrantes;
- los datos estadísticos que siguen la evolución de la comunidad rumana en España.

Formulación de las hipótesis y objetivos de trabajo

Dados las variables en causa: el mantenimiento e incluso el crecimiento constante hasta el año 2014 de la cifra de inmigrantes rumanos a España, incluso dentro de la situación de una crisis económica, como también la existencia de buenas relaciones entre los rumanos y españoles en el año 2008 (95%) como el esfuerzo en mantener los valores culturales rumanos (más de 90%) (Datos extraídos de la encuesta realizada en 2008 — La Comunidad de los rumanos en España. Condiciones, valores, expectativas), hemos establecido la variable efecto: el grado alto de integración de ciudadanos rumanos en la sociedad española.

La hipótesis en la que nos basamos para comenzar nuestra investigación es el hecho de que la comunidad rumana es la comunidad más extensa de entre las comunidades inmigrantes de España, lo que demuestra una buena integración de la mayoría de los rumanos en la sociedad española. Al analizar los datos de la encuesta realizada en 2008 “La comunidad rumana en España” se observa que no se puede hablar sobre una asimilación de inmigrantes rumanos en la sociedad española.

Teniendo en cuenta el hecho de que los niños son los más susceptibles para ser asimilados a una cultura externa, porque manifiestan una tendencia hacia el conformismo, haciendo posible la adaptación rápida a las pautas escolares y sociales o a la lengua impuesta por el medio externo, otra hipótesis de la que partimos es la de que los alumnos que van a las escuelas del estado Español, llegan a ser “asimilados” a la cultura española.

De esta forma, el objetivo de la investigación resulta ser la identificación del nivel de aculturación de los inmigrantes rumanos dentro de la sociedad española.

Establecer el método y la técnica de investigación

La investigación se ha basado en la técnica de la indagación sociológica con aplicación de la técnica de la encuesta.

Determinar la población que se irá investigando

La realización de una encuesta al nivel de todos los inmigrantes rumanos que se encuentran en España no ha sido posible, por ser una investigación individual y por implicar gastos elevados, como también por no disponer de un periodo de tiempo tan grande como para aplicar las encuestas a todos los inmigrantes rumanos de España.

Para nosotros no ha sido importante efectuar una investigación de tipo barómetro, sino una encuesta realizada con el fin de explicar y de entender algunos fenómenos.

Al final, hemos optado por estudiar la comunidad de rumanos de Madrid, ciudad que se encuentra dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Conforme los datos emitidos por el Instituto Nacional de Estadística de España, en 2012, en Madrid se hallaban 63.560 rumanos, de entre los cuales 30.727 hombres, representando un 48,34% y 32.833 mujeres, representando un 51,66%.

La muestra empleada para la investigación cuantitativa ha sido de 428 de inmigrantes rumanos que viven en Madrid, con más de 14 años de edad (Goga, 2013). Al elegir la muestra hemos tenido cuidado para que el número de hombres y mujeres encuestados “sea equivalente con el porcentaje real dentro de la población total”, razón por la cual se han investigado 2221 mujeres representando un 51,63% de la muestra y 207

hombres representando un 48,36%. Un número de 21 personas de la muestra son alumnos y estudiantes rumanos que estudian en España.

Colecta de datos

La colecta de datos en Madrid la realizamos personalmente, aplicando los cuestionarios durante el periodo 18 de julio-22 de agosto de 2012.

Análisis de los resultados de la investigación

Para establecer el nivel de aculturación utilizamos el esquema de John Berry y Colette Sabatier.

Pregunta no. 1: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas? (música rumana, programas de televisión rumana, cocina, literatura, etc.)

Tabla 57.3 Respuesta a la pregunta: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas?

Variante	Porcentaje
Si	93,7%
No	5,8%
Ns/Nc	0,5%
Total	100%

Se observa que para un 93,7% (401 personas cuestionadas) de los inmigrantes cuestionados es importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas y solamente un 5,8% (25 personas) han contestado que no les importa esta cosa.

Por otro lado, analizando solamente las respuestas ofrecidas por los alumnos y los estudiantes cuestionados, notamos lo siguiente (tabla 57.4).

Tabla 57.4 Respuesta a la pregunta: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas? (para los alumnos y estudiantes cuestionados)

Variante	Porcentaje
Si	0%
No	100%
Total	100%

Se observa que todos los alumnos y estudiantes han ofrecido una respuesta negativa a esta pregunta, para ellos la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas, resultando no tener tanta importancia.

Pregunta no. 2. *¿Considera usted importante que se establezcan y que se mantengan relaciones con los ciudadanos de origen español?*

Tabla 57.5 Respuesta a la pregunta: ¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas?

Variante	Porcentaje
Sí	95,8%
No	4,2%
Total	100%

Un porcentaje de 95,8% de los cuestionados consideran importante que se establezcan y mantengan relaciones con los ciudadanos de origen español.

Por otro lado, analizando solamente las respuestas ofrecidas por los alumnos y los estudiantes cuestionados, notamos lo siguiente (tabla 57.6).

Tabla 57.6 Respuesta a la pregunta ¿Considera usted importante que se establezcan y que se mantengan relaciones con los ciudadanos de origen español? (ofrecida por los alumnos y estudiantes cuestionados)

Variante	Porcentaje
Sí	100%
No	0%
Total	100%

Procediendo a la correlación tanto de las respuestas recibidas a la primera pregunta “¿Considera usted importante la conservación de la identidad nacional y de las características culturales rumanas?” con las respuestas ofrecidas a la pregunta “¿Considera usted importante que se establezcan y que se mantengan relaciones con los ciudadanos de origen español?”, se irán descubriendo los tipos de aculturación que existen entre los inmigrantes rumanos que se hallan en Madrid.

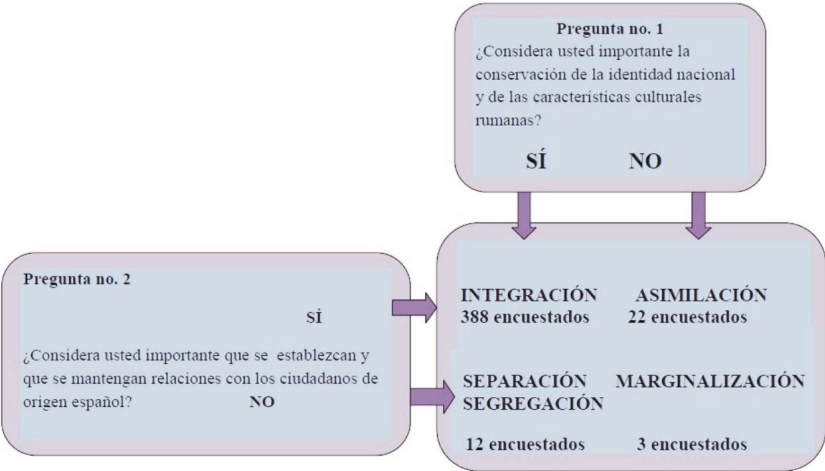


Figura 57.2 Formas de aculturación existentes entre los inmigrantes rumanos de Madrid

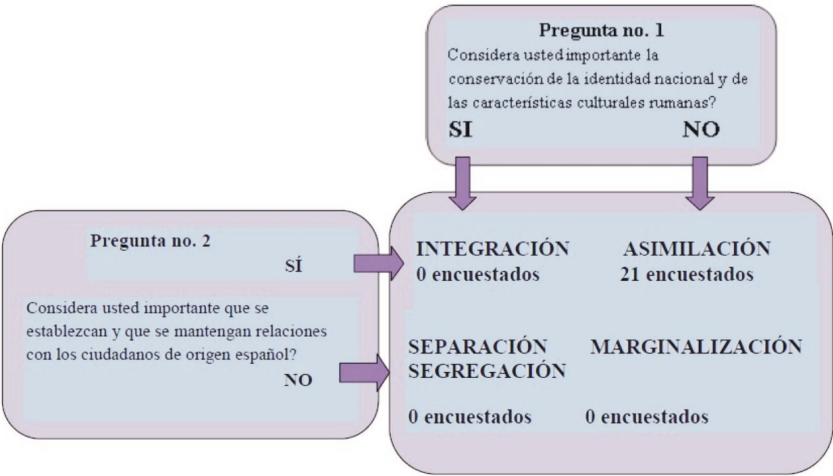


Figura 57.3 Formas de aculturación existentes entre los alumnos y estudiantes rumanos de Madrid

Al corroborar los resultados de la encuesta con lo que hemos mencionado y demostrado en la parte teórica del presente trabajo, se puede observar la existencia de 4 tipos de aculturación entre los inmigrantes rumanos que habitan en Madrid:

1. *La asimilación*, es la primera forma de aculturación y se evidencia mediante la respuesta negativa a la primera pregunta y una respuesta positiva a la segunda pregunta. Constituye un proceso que supone adoptar la lengua, los valores, tradiciones e, finalmente, adoptar el modo de vida de la sociedad española por los inmigrantes rumanos. Se puede notar que un porcentaje de 5,14% puede considerarse “asimilado” por la sociedad española. Hay que remarcar el hecho de que todos los encuestados que entran en la categoría de alumnos y estudiantes son asimilados a la cultura española;
2. *La integración*, se encuentra cuando la respuesta ofrecida para ambas preguntas es positiva. Los inmigrantes rumanos mantienen la identidad cultural de origen, pero, a la vez, están tomando medidas para adaptarse a la sociedad que los recibe, para convertirse en una parte integrada a ésta misma. Un porcentaje de 90,65% (388-valor absoluto) de los encuestados se pueden considerar integrados en la sociedad española. Se puede observar que la diferencia entre el porcentaje de 89,95% de los que han contestado a la pregunta no. 7 (¿Se sienten integrados en la sociedad española?) que se sienten bien integrados y el porcentaje de 90,65% obtenido por la correlación de las preguntas 1 y 2 es muy pequeña, de solamente 0,7 puntos porcentuales. Por lo tanto, siendo verificada dos veces esta pregunta, se puede afirmar con certeza que aproximadamente 90% de la población de inmigrantes rumanos se sienten integrados en la sociedad española;
3. *La segregación (la separación)*, se deduce de una respuesta positiva recibida a la pregunta no. 1 y una respuesta negativa a la segunda pregunta. El problema del número muy bajo o inexistente de relaciones con los ciudadanos españoles asociado también al deseo de mantener intacta la identidad nacional, tendrá como consecuencia futura una separación entre los inmigrantes rumanos y la sociedad española. Un total de 12 inmigrantes rumanos encuestados, o sea un porcentaje de 2,80% puede considerarse parte de la tipología específica a la “segregación”;
4. *La marginalización*, la cuarta y última forma de aculturación, se identifica cuando tenemos una respuesta negativa a ambas preguntas. Cuando la identidad nacional no se mantiene y cuando no existe ninguna relación entre los ciudadanos del país “de acogida” y el grupo minoritario, o cuando esta relación es difícil de

contornar o establecer, probablemente siendo acompañada también por un elevado grado de confusión individual y colectiva y de ansiedad. Solamente tres de las personas encuestadas se pueden considerar marginalizadas, o sea un porcentaje de 0,70%. Además, las tres personas que han declarado no sentirse integradas en la sociedad española no estaban contentas tampoco con la ciudadanía rumana y no se sentían ligadas a ella, pero, al mismo tiempo, se sentían incomodas también con la ciudadanía española.

Para 0,5% de las personas encuestadas (2 personas) no se ha podido identificar el tipo de aculturación por no contestar a la pregunta no. 1.

Formular las conclusiones

Los resultados de la investigación evidencian que la mayoría de los inmigrantes rumanos se consideran integrados a la cultura de la sociedad de destino. Por lo tanto, los inmigrantes rumanos mantienen su identidad cultural proveniente del país de origen, a la vez que hacen esfuerzos para adaptarse a la sociedad que los recibe, con el fin de llegar a integrarse a ella. Por otra parte, los alumnos y los estudiantes cuestionados entran en la categoría de las personas asimiladas a la cultura española.

Referencias bibliográficas

- Comisia Prezidentiala pentru Analiza Riscurilor Sociale si Demografice (2009), *Riscuri si Inechitati Sociale în România*, Tomado de: http://www.presidency.ro/static/CPARSDR_raport_extins.pdf.
- Elrick, T. & Ciobanu, O. (2009), "Migration networks and policy impacts: insights from Romanian-Spanish migrations", *Global Networks*, 9 (1), pp. 100-116.
- Gavreliuc, A. (2011), *Psihologie Interculturala*, Iasi, Polirom.
- Goga, C.I. (2013), "Discrimination based on grounds of nationality, Case study: Discrimination perceived by Romanian immigrants in the Spanish society", *Revista de Stiinte Politice*, 37-38, pp. 175-183.
- Goga, C.I. (2011), "Policy of the Spanish state regarding immigration. Free movement of Romanian workers restricted in Spain", *Revista de Stiinte Politice*, 32, pp. 79-86.
- Ilie, C. (2013), "The acculturation of immigrants Case study: types of acculturation of the Romanian immigrants in Madrid", *International Journal of Business and Social Research*, 3 (2), pp. 84-88.

- Ilie, C. (2014), *Comunitatea Românilor din Spania. Dimensiunile Discriminării și Tipurile de Aculturatie*, București, Editura Universității din București.
- Ilie, C. (2014), "Criminality among Romanian Emigrants in Spain", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (3), pp. 509-517.
- Instituto Nacional de Estadística (2015), *Estadística de Migraciones 2014*, tomado de: <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>.
- McMahon, S. (2011), "Social Attitudes and Political Debate on Immigration: Spanish Perceptions of Romanian Immigrants", *Journal on Identity and Migration Studies*, 5(1), pp. 91-115.
- Mihailescu, I. (2003), *Sociologie Generala. Concepte Fundamentale și Studii de Caz*, Iași, Polirom.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015), *Inmigración y Emigración*, tomado de: http://www.empleo.gob.es/es/estadisticas/Inmigracion_emigracion/index.htm
- Necsoi, D.V. (2013), "Motivations of romanian students to study abroad", *Journal Plus Education*, 11(2), pp. 137-140.
- Niță A. M. (2012), "Cultural consumption of urban population in today's Romanian society Comparative study communism – post – communism", *Revista de Științe Politice*, 33-34 (1-2), pp. 63-72.
- Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Empleo y Seguridad Social (1996-2014), *Extranjeros con Certificado de Registro o Tarjeta de Residencia en Vigor*, tomado de: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/index.html>
- Sabatier, C., Berry, J. (1997), "Imigrare și aculturatie", in R. Bourhis & J.-P. Leyens (eds.), *Stereotipuri, Discriminare și relații interetnice*, Iași, Polirom.
- Sandu, D., Radu, C., Constantinescu, M. & Ciobanu, O. (2004), *A Country Report on Romanian Migration Abroad: Stocks and Flows after 1989*, Prague, Multicultural Center Prague, tomado de: www.migrationonline.cz
- Sorescu, E. (2009), *Bătrânețea între binecuvântare și blestem. Sociologia bătrâneții*, Craiova, Universitaria.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999-2015), *Estadísticas de la Educación*, tomado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>.

Capítulo 58

A cultura de agrupamento e a transição entre os ensinios pré-escolar e primário em Portugal **School culture and transition between kindergarten and first year of primary school**

Joana Maria Bettencourt Pacheco de Castro

Escola Superior de Educação de Lisboa (Joanac@eselx.ipl.pt)

José Manuel Matos

Universidade Nova de Lisboa (jmm@fct.unl.pt)

Abstract

This study aims to reflect on the influence of school culture in the transition between kindergarten and 1st Cycle of Basic School, in two schools (primary/kindergarten). The study is part of another one about the school culture, mathematics, and transition between kindergarten and 1st grade, where we built and tested a framework for analyzing school culture with the following dimensions: purpose and mission; norms, values and beliefs; cooperation relations and means; rituals and ceremonies; history and stories; and identity. Research includes two case studies corresponding to two groups of schools in the Lisbon area: two classrooms of kindergarten and two classrooms of the 1st cycle of each of the groups association. Data collection took place between 2009-2011.

The options of the school association are reflected in the processes experienced by children during the transition between pre-school and the 1st grade, including the selection of students per class, sharing spaces like the cafeteria, the library, the annual activities (theater, study visits, ...) and the relations with other neighboring schools. Also the existence of moments of discussion among educators and teachers of the 1st grade (training times, informal sharing moments, meetings, and festivities start-academic years) have promoted knowledge about the other school level allowing teachers and educators to create spaces for collaboration in the school.

Keywords: school culture, transition, kindergarten, primary school.

Palavras chave : cultura escolar, transição, pré-escolar, escola primária.

A investigação a nível nacional (Nabuco & Lobo, 1997; Vasconcelos, 2008; Serra, 2004, Silva & Melo, 2011) e internacional (Griebel & Niesel, 2003,

Dockett, & Perry, 2007) sublinha a importância das transições na vida das crianças, podendo o insucesso destas causar perturbação emocional, social e descontinuidades nas aprendizagens.

Segundo Vasconcelos (2007) até aos anos 80 a investigação afirma que os factores de uma inserção positiva no 1º ciclo se prende com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais, no entanto, estudos mais recentes apresentam outros indicadores liderados pela capacidade de aprender a aprender. As competências sociais de cooperação (fazer amigos e ser aceite), são cruciais para o desenvolvimento das aprendizagens, as competências (autoconfiança, autoestima, auto controle, resiliência) permitem à criança inserir-se num grupo de pares e cooperar no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel & Niesel, 2003).

Este estudo pretende refletir sobre a influência da cultura dos agrupamentos de escolas na transição entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo Ensino Básico. O estudo é parte de um outro sobre a cultura de escola, a matemática e a transição entre o pré-escolar e o 1º ano de escolaridade, onde se construiu e testou um quadro de referência para analisar a cultura de escola com as seguintes vertentes: Finalidade e missão; normas, valores e crenças; redes sociais; rituais e cerimónias; história e estórias e identidade.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* portuguesa (1986) indica, no seu artigo 8º, que a “articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”.

O isolamento, a que as escolas de jardim de infância e primárias estavam submetidas, parece ter terminado, em 1998, com a constituição de agrupamentos de escolas, escolas associadas por projetos pedagógicos comuns ou percursos escolares integrados. Para Costa (2010), os agrupamentos permitem compreender a necessidade de articular, não porque estão em espaços contíguos mas porque em conjunto se pode aprender mais.

Para uma transição com sucesso, é necessário, que Educadores e Professores do 1º CEB conheçam os documentos curriculares orientadores dos dois níveis educativos, que negoceiem a continuidade educativa e tomem iniciativas variadas conducentes a uma sequencialidade dos dois níveis educativos, tornando possível uma co-construção de transição.

Metodologia

A metodologia é baseada em dois casos. O estudo decorreu ao longo dos anos 2009/11 em duas escolas de dois agrupamentos de escolas da área da Grande Lisboa. As escolas foram selecionadas em função dos educadores/professores que aceitaram participar e da disponibilidade da direção das escolas. Participaram duas educadoras e duas professoras do 1º ano de cada agrupamento. Foram recolhidos dados essencialmente a partir de entrevistas aos participantes e a observações de aulas, complementadas com um diário de campo. A identidade dos participantes é confidencial.

Desenvolvimento

No agrupamento do Pinhal,¹ as escolas associaram-se por sugestão do ME para integrarem a continuidade pedagógica dos alunos. Os participantes identificam como objetivo desenvolver cidadãos capazes ativos e cultos que se insiram na sociedade portuguesa.

A EB1/JI do agrupamento do Pinhal, formada por andares, tem as salas do pré-escolar lado a lado com as salas do 1ºCEB, partilham as casas de banho, biblioteca, cantina e momentos de atividades previstos no plano anual, como o teatro e as visitas de estudo. Os recreios são separados. A escola tem horários em regime normal e duplo (manha e tarde) pelo que os tempos para reuniões entre professores são exíguos.

Agrupamento do Olival* incorpora escolas que se associaram por interesse comum de combater o insucesso escolar. Os participantes definem como objetivos o de inserir os alunos na vida ativa da comunidade local, consoante as capacidades, e o de combater o abandono escolar.

A EB1/JI do agrupamento do Olival,² tem o espaço do Jardim de Infância num bloco independente do 1ºCEB, recreios separados por redes, partilham a biblioteca, a cantina e a sala de atividades de tempos livres. A escola funciona apenas em horário normal, e tem dia semanal destinado a reuniões de professores. As atividades do plano anual não são partilhadas entre as turmas de diferentes níveis, no entanto, nas

1 Nome fictício.

2 Nome fictício.

atividades de tempos livres geridas pela Câmara, os alunos estão juntos.

Nas duas escolas observadas, as salas do Pré-escolar estão organizadas em áreas, o trabalho é centrado na criança, maioritariamente desenvolvido em pequeno grupo, de modo a favorecer a interação entre crianças e destas com os adultos. As crianças têm livre circulação no espaço da sala, com regras acordadas. Para além de outros saberes específicos desenvolve-se a autonomia, a confiança, a autoestima e a perseverança no trabalho e competência de comunicar entre pares.

O trabalho nas salas do 1º ano apresenta características diferentes, em três das quatro turmas observadas, as crianças encontram-se sentadas em carteiras voltadas para o quadro e sem a liberdade de se movimentarem no espaço da sala. É o professor que gere o tempo, o espaço e as tarefas. As atividades são propostas no sentido das crianças adquirirem competências nas várias áreas disciplinares.

Na escola do Olival, a ideia instituída pela coordenadora do estabelecimento, da chamada hora do chá, proporciona a oportunidade de educadoras e professoras discutirem ideias de modo informal e expande a adaptação de alguns dos desafios da equipa do projeto PAM aos alunos do 1ºCEB ao pré-escolar.

Considerações finais

A cultura de cada agrupamento parece ter ajudado a promover diálogos (formais e informais) entre educadores e professores do 1º ciclo. A participação de elementos do pré-escolar e do 1º ciclo no Conselho pedagógico e nos seus grupos de trabalho, facilitam a troca de ideias e a implementação de projetos em cooperação.

A decisão da direção do agrupamento, de distribuir os alunos pelas turmas e de permitir horário de funcionamento duplo, dificulta a articulação entre o pré-escolar e o 1º ano.

Professores e educadores conhecem as orientações curriculares do outro nível educativo e trocam ideias sobre o trabalho realizado ou do que se poderia realizar em futuras colaborações.

Professores do 1º ano esperam que os alunos do pré-escolar tenham mais conhecimentos formais, reconhecendo, pouco, as competências dos alunos relativamente a cooperação, autoconfiança, autocontrole e perseverança no trabalho.

As ações de formação contínua de Matemática, Língua e Ciência, participadas por muitos dos professores do 1º ciclo, mobilizaram colegas e educadores, em reflexões didático pedagógicas e na elaboração de pequenos projetos de cooperação.

Referências bibliográficas

- Costa, M. L. P. (2010), *Entre o Pré-Escolar e o 1º ciclo: Descrição de Um Processo de supervisão Entre Pares*, dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007), *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*, Sydney, University of New South Walls Press.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2007), *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Chilfren Enterin Primary School*, Bernard van Leer Foundation, Netherland.
- Dunlop, A-W (2003), "Bridging early educational transitions in learning through children's agency", *European Early Childhood Education Research, Monograph Series1, Transitions*, pp. 67-86.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003), "Successful transitions: social competences help pave the way into Kindergarten and School", *European Early Childhood Education Research Journal Transitions*, pp. 25-33.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002), "Co-constituting transition into kindergarten and school by children, parents and teachers", in H. Fabrain & A.W. Dunlop (eds) *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, London, Routledge Falmer.
- Nabuco, M.E. & Lobo (1997), "Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo)", *Saber e Educar*, 2, pp. 31-41.
- Serra, M. (2004), *Currículo educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.
- Silva, J., & Melo, M. (2012), "Do Pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIV, Nº 1, Vol. 1, pp. 93-102.
- Vasconcelos, T. (2007), "Transição Jardim de Infância 1º ciclo: um campo de possibilidades", *Cadernos de Educação e Infância*, 81, pp. 44-46.

Recomposições do trabalho e da profissão docente |
Recomposiciones del trabajo y de la profesión
docente

Capítulo 59

Dilemas e controvérsias no mandato e licença profissional

O programa de justiça escolar em questão¹

José Manuel Resende

UENF/CICSNOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (josemenator@gmail.com)

Luís Gouveia

CICSNOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (lchgouveia86@gmail.com)

David Beirante

CICSNOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (dbeirante@gmail.com)

Resumo

O presente artigo apresenta dados empíricos recolhidos no âmbito de um projeto de doutoramento centrado na reforma do Estatuto da Carreira Docente, ocorrida em Portugal no ano de 2007 e que pretende implementar um conjunto de *injunções* no mandato e licença profissional destes profissionais no sentido de um trabalho orientado para os resultados escolares obtidos pelos alunos e maior responsabilização dos professores por esses mesmos resultados. Tendo como pano de fundo esta reforma, pretende-se abordar algumas das dificuldades e incertezas no quotidiano dos profissionais de ensino geradas pela conciliação entre as demandas exteriores para a eficácia na ação educativa e as exigências decorrentes dos novos públicos escolares com que os professores se confrontam. O quadro teórico proposto por Boltanski e Thévenot constitui a base condutora do olhar analítico.

Palavras-chave: estatuto da carreira docente, licença e mandato profissional, juízos políticos e morais, programa de justiça escolar.

Abstract

This article presents empirical data collected as part of a PhD project focused on the reform of the Teaching Career Statute occurred in Portugal in 2007,

1 Os dados empíricos apresentados neste artigo são recolhidos no âmbito de um projeto de doutoramento intitulado “Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do ensino básico e secundário em função de juízos plurais sobre *o que é um bom professor num contexto de incerteza*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/80811/2011).

intended to implement a set of *injunctions* in the professional mandate and licence of these professionals for a work increasingly oriented towards the school results obtained by students and for an increased accountability of teachers for these same results. Having this reform as background, the purpose is to address some of the difficulties and uncertainties in teachers' activity caused by the demands for efficiency and, simultaneously, the demands emerging from the mass education that teachers are confronted with. The analysis is based on the theoretical framework proposed by Boltanski and Thévenot.

Keywords: teaching career statute, professional mandate and licence, moral and political judgements, school justice program.

A reforma do ECD de 2007: injunções no mandato e licença profissional integradas numa controvérsia mais abrangente

Nas últimas décadas, o trabalho docente conheceu um conjunto de grandes transformações, a uma escala transnacional, tanto ao nível do conteúdo funcional como das condições de exercício, acompanhando as transformações, mais abrangentes, que ocorrem nos sistemas educativos e que materializam uma mudança de paradigma de justiça orientador do seu funcionamento — a transição do paradigma de *escola compreensiva* para o paradigma da *escola eficaz*.

No contexto destas evoluções, é objeto de atenção neste artigo as alterações no quotidiano profissional dos professores a partir das tensões, controvérsias e críticas que geram entre estes profissionais. A análise parte dados empíricos recolhidos no âmbito de um projeto de investigação a decorrer que se centra sobre um momento político em Portugal de reforma no setor da educação, que entronca nas novas demandas que pesam sobre o sistema de ensino, e que incide sobre o principal diploma regulador destes profissionais — o Estatuto da Carreira Docente (ECD)² — e documento central da maquinaria cultural jurisdicional (Abbott, 1988) em que assenta o seu mandato e licença profissional.

A reforma tem suscitado controvérsias intensas pelas *injunções* nela introduzidas. As mudanças visam como objetivo último a transformação do trabalho escolar dos docentes na escola, indo o seu propósito político ao encontro das orientações assumidas pelas *políticas públicas de incentivos* hoje dominantes do panorama europeu (Desrosières, 2014). No que diz respeito à educação as referidas orientações

pretendem pôr à prova o trabalho docente, medindo-o através da sua maior eficácia nos seus resultados.

Ter como pano de fundo os resultados escolares e o palmarés (vulgo ranking escolar) alcançados pelas escolas no final de cada ano letivo, traz a eficácia como referência ao desempenho professoral quer no plano pedagógico, quer no plano educativo. Um e outro são decisivos para elevar tanto os resultados quantitativos como qualitativos.

E se a qualidade na transmissão dos saberes ganha cada vez mais centralidade, esta só é eficaz se os alunos em idade escolar permanecerem na escola com aprovação escolar. Sendo a aprovação generalizada o limite desejado por estas orientações políticas, a sua consumação requer um outro desejo e uma outra verdade, reveladas no ideal circunscrito a uma permanência mais longa na escolarização mas que é alimentado pelo desejo de transformar a formação escolar num ideal permanente ao longo da vida.

Sem a junção bem-sucedida destes dois ideais, os sentidos de estar na escola, e sobretudo os sentidos de ser transformado pela escolarização ficam postos em causa. E a ser assim os desejos das elites políticas europeias não são positivamente vinculados aos projetos de seres que são politicamente socializados no decurso da escolarização.

-
- 2 A reforma do Estatuto da Carreira Docente em questão, ocorrida em 2007, tem por base um propósito central: propiciar a produção de melhores desempenhos e resultados nos indicadores de sucesso escolar através de uma reorganização o trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino que promova a cooperação, coordenação e responsabilização entre os docentes — num esforço também de alinhamento entre as políticas públicas europeias e nacionais. Esta pretensão objetiva-se em duas grandes medidas concretas. Por um lado, a criação de um modelo de avaliação mais diferenciador em termos de progressão na carreira, ao invés do modelo anteriormente posto em prática assente num procedimento burocrático de autoavaliação e em que tendencialmente a progressão ocorria em função dos anos de carreira. Essa diferenciação é assegurada por um sistema de quotas que limita o acesso aos diferentes escalões da carreira e nas menções qualitativas superiores previstas no sistema de avaliação, cujas grelhas contemplam um conjunto de dimensões de avaliação e indicadores da produtividade de cada professor. Por outro lado, é instituída uma divisão da carreira em duas categorias com uma relação hierárquica entre si, *professor* e *professor titular* — rompendo desse modo com o modelo vigente de carreira horizontal. A cada categoria é atribuído um conteúdo funcional específico, estando estatutariamente definidas para a figura do professor titular funções de coordenação dentro do respetivo departamento. Esta diretiva implica pois a transição de um modelo de indiferenciação de funções na organização do trabalho dentro das escolas para uma hierarquização e limitação dos cargos de coordenação e supervisão à figura de *professor titular* (D-L 15/2007).

Ora estar na escola para cumprir com êxito a escolaridade obrigatória, ou avançar para além desta, e ser captado pelo trabalho ali operado têm o intuito de incidir em determinados *investimentos de forma* (Thévenot, 1986) escolar alimentados pelos objetivos políticos que têm sido traçados agora.

Estes só são conseguidos se a visibilidade do exercício da disponibilidade corporal em procurar atualizações frequentes nos saberes acumulados e treinados no dia-a-dia se transformar na verdade de cada um encarado agora como indivíduo autónomo, crítico, criativo e polivalente. A concretização deste formato vai pôr-se à prova nas realizações individuais, e já não como pessoas, quando os formandos tiverem de se ajustar aos desafios do mercado de trabalho e às dinâmicas económicas hoje globalizadas.

Neste sentido, o desiderato político da eficácia no desempenho escolar dos docentes é marcado por estas indicações normativas e morais. E é por elas que as políticas públicas pretendem hoje, por um efeito de redução, qualificar politicamente o trabalho docente.

É no decurso do questionamento sobre as lógicas morais e normativas induzidas pelo paradigma público da eficácia escolar que interrogamos os professores à luz do quadro teórico enformado pela Sociologia Pragmática. Tal interrogação visa conhecer os sentidos atribuídos pelos professores inquiridos aos seus desempenhos profissionais, e como através destes eles qualificam o que é ser *um bom profissional de ensino* num *contexto de incerteza*. Conhecer estes sentidos levam-nos a incidir o olhar sobre o modo como estes fazem a escola através do seu trabalho escolar. Fazer a escola significa perscrutar os seus diferentes regimes de envolvimento da ação mobilizados quando estes se confrontam com as controvérsias geradas por esta reforma estatutária.

Tendo sido esta reforma objeto de grandes controvérsias entre a classe docente, a contestação adquiriu particular visibilidade pública em 2008, ano marcado no setor de educação por sucessivas manifestações na classe docente no espaço público. Entre as várias manifestações que ocorreram em vários distritos do país, destaca-se pelo número de envolvidos, as duas manifestações que ocorrem na capital nesse ano. Se a primeira manifestação, em Março, contou com a participação de 100 mil professores, segundo a cobertura da comunicação social na altura, em Novembro, uma nova

manifestação convocada pela plataforma de sindicatos obteve a adesão de 120 mil professores (DN, 9 de Março de 2008; DN, 9 de Novembro de 2008). Uma tão grande participação de membros desta classe profissional é um indicador visível de um profundo descontentamento e desencanto instalados na classe docente.

Constituindo esta reforma a tentativa de uma profunda reformulação na organização de trabalho dos professores nas escolas através da injunção de novas normas nesta profissão — e que (como mais à frente no artigo se aprofunda) entroncam nas mudanças que ocorrem nos sistemas educativos — propõe-se compreender neste artigo os sentidos de justiça evocados pelos professores nas operações críticas desenvolvidas em relação, mais do que a aspetos diretamente relacionados com o referido diploma legal, sobretudo a questões mais abrangentes relativas às consequências do programa de justiça que domina hoje a instituição escolar e que necessariamente influenciam o mandato e licença deste grupo profissional. Focando-se a análise nos sentidos morais evidenciados pelos atores sobre o que é ser *um bom profissional de ensino*, é convocado o modelo teórico proposto por Luc Boltanski e Laurent Thévenot (Boltanski e Thévenot, 2006 [1991]; Boltanski, 2011; Thévenot, 2006) — juntamente com outras contribuições teóricas que permitem um olhar analítico enformado pela Sociologia Pragmática.

Importa então analisar em concreto esta transição de programa de justiça escolar e as consequências que acarreta para o quotidiano destes profissionais do ensino — com especial enfoque nos problemas levantados pela massificação e a crescente pressão sobre os resultados escolares (traduzidos em indicadores quantificáveis) e os mecanismos de pilotagem e controlo postos em prática nos estabelecimentos de ensino.

Novos públicos escolares, novos mecanismos de monitorização: um novo paradigma de justiça escolar

O setor de educação tem sido objeto de mudanças por intermédio de políticas que assumem uma expressão transnacional e procedem a transformações nos sistemas educativos tendo em vista a sua adaptação às novas características dos públicos escolares e demandas que surgem na sociedade envolvente relativamente à instituição escolar.

Por um lado, uma dinâmica em matéria de política educativa é incontornável: o processo de massificação da escolaridade. Se em Portugal, até aos anos 70, antes do período político democrático, o desígnio de expansão da escolarização está presente nos discursos dos dirigentes políticos (Resende, 2003), este processo não deixa de mostrar-se lento e com grandes contrastes. As últimas décadas na educação são contudo já marcadas por uma inversão desta tendência pelo ritmo de expansão da escolaridade em Portugal e pelo seu carácter compulsório. Este prolongamento das trajetórias escolares traduz-se numa mais longa permanência dos jovens na instituição escolar ao abrigo das novas políticas escolaridade obrigatória (Almeida & Vieira, 2006).

Como consequência deste processo de expansão, novos públicos escolares, com origens sociais e culturais mais diversificadas, passam a protagonizar trajetos escolares progressivamente mais longos no sistema educativo (Resende, 2008). Na sua ação educativa, os professores deparam-se com novos contingentes de alunos mais afastados do universo cultural transmitido nas escolas e que adotam lógicas de ação no espaço escolar enquanto lugar de lazer e cultivo de relações de amizade. Adesão à cultura escolar destes alunos não é pois imediata, exigindo do professor um trabalho suplementar de motivação para a adesão aos conteúdos que leciona.

Esta massificação, e os seus efeitos nas condições de trabalho dos professores, intensifica, de resto, uma insatisfação que já se verificava nas décadas que antecedem o novo período político inaugurado com o 25 de Abril junto de classe docente (Resende, 2003).

Por outro lado, a massificação da escolarização, pelos problemas de gestão da diversidade que criam, está também na base das políticas de territorialização das políticas educativas. Esta orientação pressupõe pois a atribuição de maiores responsabilidades aos estabelecimentos de ensino na gestão da sua política educativa e o desenvolvimento de mecanismos de monitorização dos resultados — redefinindo uma nova legitimidade de intervenção do Estado na esfera da Educação.

Esta territorialização traz como consequência em particular no quotidiano dos professores um acréscimo do trabalho administrativo e na escolarização — que na sua base preenchem a função de monitorização do trabalho dos professores e particularmente dos resultados obtidos à luz de uma conceção de “eficácia” (objetivados, por exemplo

em taxas de reprovação, aproveitamento, abandono escolar, etc.). Ora o propósito da responsabilidade em monitorizar o seu trabalho requer a conjugação quase perfeita da equação constituída entre a eficácia e a permanência na escola.

Dito por outras palavras exercer a eficácia visando a *escola inclusiva* responsabiliza os docentes a encarar o seu mandato e licença numa outra perspetiva de trabalho escolar. Assim, trabalhar no quadro desta equação instável e incerta — *ser-se eficaz sendo simultaneamente pela inclusão de todos na escola* — requer enquadrar este trabalho em outros modos de governação dos estabelecimentos de ensino.

Aqui reside um dos nós górdios de ser-se justo hoje na escola. Através da implementação de uma socialização política (Resende, 2008) que visa a obtenção de bons resultados escolares em públicos discentes com apostas diferenciadas na escolarização, o mandato e a licença profissionais dos docentes são também normativamente orientados no sentido de captar os interesses dos alunos de modo a que estes continuem permanentemente absorvidos por tudo aquilo que a escolarização pode oferecer. Coordenar o trabalho global do docente — não só a nível pedagógico — no âmbito destas exigências políticas implica composições complexas entre todos aqueles que habitam o espaço escolar, incluindo também os pais dos alunos.

Esta exigência de eficácia enquadra-se por sua vez no processo de transformação da conceção da ação do Estado e na lógica política que rege o funcionamento dos serviços públicos prestados. Ao invés de uma distribuição dos bens públicos e de interesse geral prestados (como a saúde, a justiça ou, particularmente relevante para este caso, a educação) concebida em função de noções de bem comum, impõe-se progressivamente uma lógica do resultado: uma gestão tendo em vista o cumprimento de objetivos administrativamente afixados e em função de indicadores de medição de produtividade (coletiva e individual) adquire predomínio na gestão desses serviços públicos prestados à população (Ogien, 2013).

Esta lógica gestonária fundamenta assim todo um programa de reformas que se desenvolve nestas décadas nas áreas dos serviços sociais assumidos pelo Estado — áreas como educação, saúde ou justiça. Este programa de medidas consubstancia uma reconfiguração do programa de justiça das modalidades de gestão nestes setores sociais.

O conjunto de transformações nos sistemas educativos, que se inserem em tendências transnacionais — embora assumam formas específicas nos diferentes países (Barroso, 2007) — introduz uma significativa mudança nas referências profissionais e identitárias dos professores. Os efeitos combinados, por um lado, da massificação da escolaridade e, por outro, da descentralização dos sistemas educativos, implicam a injunção de um conjunto de normas que alteram as referências destes profissionais: um trabalho de proximidade através de construção de relações mais personalizadas com alunos, particularmente aqueles que revelam mais dificuldades; um trabalho estruturado em função das provas de avaliação dos alunos realizadas anualmente e medidas dos conhecimentos adquiridos; e um alargamento das tarefas para além do que está estritamente relacionado com a lecionação da sua área disciplinar.

Esta contextualização é fundamental para compreender os princípios enformadores do ECD de 2007 na medida em que o diploma pretende a introdução de novas normas na maquinaria cultural jurisdicional dos professores tendo em vista responder às demandas de eficácia num contexto de descentralização e crescente responsabilização dos professores. A compreensão da contestação dos professores a esta reforma deve, por esse motivo — além de ter em conta as críticas dirigidas estritamente à reforma — passar igualmente pela análise, através de alguns dados recolhidos no decurso da observação, de algumas das tensões e críticas no quotidiano profissional dos docentes geradas pelas diferentes solicitações institucionais de difícil conciliação decorrentes das diferentes mutações no sistema educativo.

É esta difícil gestão entre um trabalho eficaz e todas as restantes exigências institucionais, e que é potencialmente geradora de tensões e insatisfação entre os profissionais de ensino, que se pretende abordar de seguida.

O difícil reconhecimento do “bom trabalho” docente: a instabilidade entre modelos de justificação diferentes

É neste quadro de difícil conciliação entre a demanda de *eficácia*, por um lado, e a gestão da diversidade numa escola de massas, por outro, que marca o quotidiano profissional dos professores; uma difícil concertação entre, por um lado, a exigência de resultados e de

cumprimento do propósito de eficácia na ação, e, por outro, o trabalho de motivação e proximidade perante uma população escolar que contrasta com a população escolar mais homogênea que se observa no ensino secundário décadas atrás. Os referenciais de ação dos profissionais de ensino podem tornar-se contraditórios neste cenário de grande complexidade, trazendo incerteza à atividade dos docentes relativamente à definição do que é um “bom trabalho” — indeterminação essa potenciadora de insatisfação.

Através de dados empíricos recolhidos no âmbito de um projeto de investigação que decorre em 5 escolas do sistema de ensino público português,³ procura-se analisar situações de críticas e tensões geradas no quotidiano destes profissionais relacionadas com esta transição de programa de justiça escolar e as transformações que acarreta do ponto de vista do mandato e licença profissional deste grupo. Entre diferentes técnicas de recolha de dados⁴ mobilizadas, privilegiam-se neste artigo alguns dados recolhidos através da observação direta levada a cabo num dos 5 estabelecimentos que compõem a amostra.⁵

Ora, esta transição para um modelo de “eficácia escolar” e para uma gestão por resultados dos estabelecimentos de ensino pode induzir

3 Os estabelecimentos de ensino são escolhidos tendo em conta o pressuposto metodológico de obter públicos escolares social e geograficamente contrastantes. A escola “A” situa-se num município a norte de Portugal, com alunos maioritariamente filhos de pequenos agricultores e empresários com baixas qualificações escolares. A escola “B” situa-se no centro do município de Lisboa (a capital portuguesa) e alberga uma população estudantil socialmente diversa, registando-se uma muito significativa presença de alunos de famílias carenciadas e beneficiárias de Apoio Social Escolar. A escola “C” situa-se num município adjacente ao município de Lisboa e apresenta uma população estudantil onde predominam alunos oriundos de classe média. A escola “D”, localizada no centro de Lisboa, conta com uma população escolar composta por significativos contingentes de alunos oriundos da classe média alta, registando-se em maior percentagem os pais ou encarregados de educação com habilitações superiores. Por fim, a escola “E”, situada num município do sul-interior de Portugal, apresenta um perfil de alunos maioritariamente oriundos de classes populares.

4 Nestas 5 escolas é desenvolvido um trabalho de campo que assenta em três grandes técnicas de recolha de dados. Em primeiro lugar, entrevistas semidiretivas a professores. São realizadas 8 em cada escola. Paralelamente, é aplicado um questionário por cenários, sendo amostra constituída a partir dos dados estatísticos recolhidos de cada uma das 5 escolas, ponderando o peso da variáveis do “género”, “área disciplinar”, “vínculo profissional” e “área disciplinar”. Por fim, é realizada uma observação direta com especial enfoque num dos estabelecimentos de ensino (escola “B”) e abrangendo diferentes espaços e situações: situações de interação *informal* com os pares (sobretudo sala dos professores e zona de refeição) além de contextos *formais* de interação com alunos (salas de aula) e com os pares (como reuniões de conselhos de turma).

os seus principais profissionais — os professores — a um trabalho em função de metas estatísticas administrativamente definidas pelos respectivos órgãos diretivos. Este contexto organizacional pode gerar contudo situações de colisão com as suas conceções relativamente a um bom desempenho docente e em função dos princípios de justiça orientadores da sua prática.

No excerto de um diálogo captado na sala dos professores surge precisamente a crítica à influência perversa que as metas estatísticas administrativamente definidas podem ter sobre o trabalho docente. Duas professoras discutem sobre as pressões que os Diretores de Turma recebem por parte da Direção da escola relativamente às faltas de presença dadas pelos alunos, de modo a evitar que incorram numa situação de reprovação por excesso de faltas:

*P1: E a lei diz que o Diretor de Turma decide e há aqui uma **pressão para nós aceitarmos** desde que o Encarregado de Educação assine.*

P2: Foi isso exatamente o que me disseram. Foi exatamente essa a resposta que obtive. “Como é que é possível que alunos “x” “y” e “z” não estejam chumbados? Porque é que nós temos que aceitar tudo que o Encarregado de Educação escrever?” Foi essa a pergunta que eu fiz.

[...]

P2: Obrigam-nos a trabalhar para estarmos no topo dos rankings e permitem esta permissividade!? Isto é uma filosofia de escola!? Isto é uma escola que não tem nada que ver com sucesso! Tem que ver com oportunismo!

[...]

P1: A cultura de escola que nós estamos a fazer é a cultura do oportunismo! E depois querem no fim estar no topo do ranking! Como é que é possível!? Está tudo maluco!

-
- 5 O trabalho de observação decorre particularmente na escola “B”, que “foi a escolhida para o desenvolvimento deste trabalho essencialmente por dois motivos. Por um lado, a escola demarca-se das restantes pela heterogeneidade da sua população escolar, constituindo por isso uma oportunidade particularmente frutífera para observar dilemas e tensões que podem ocorrer no quotidiano dos professores num contexto de uma população estudantil heterogénea e de diversificação de trajetórias no sistema educativo (além dos cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais) e os desafios que essa diversidade traz do ponto de vista do relacionamento dos professores com os alunos. Por outro, e existência de um contacto privilegiado nesta escola, membro do corpo docente, facilita o acesso e a necessária permanência nos espaços de convívio dos professores — particularmente, sala de professores e cantina — sem que a presença do observador seja causadora de desconforto para os atores em interação naqueles espaços.

A indignação destas duas professoras suscitada pela pressão recebida por parte da Direção é revelador de insatisfação com uma maior permeabilidade do trabalho dos docentes a pressões exteriores para a obtenção de um desempenho *eficaz* do corpo docente a partir do cumprimento de indicadores quantificáveis administrativamente definidos.

Uma situação, como a denunciada pelas docentes, de suspensão discricionária da aplicação igualitária de critérios de avaliação (neste caso, no que diz respeito ao registo da assiduidade e pontualidade dos discentes) tendo em vista o cumprimento de metas mensuráveis é pois perspectivada como uma desqualificação do papel do docente e do trabalho realizado na instituição escolar.

Mas a própria conceção *eficaz* do trabalho docente — enquanto princípio, legítimo, de justiça orientador da ação pedagógica e da instituição escolar — entra na perspetiva destas docentes em contradição com o que é denunciado ser uma “cultura de oportunismo” e de “permissividade” implementada pela Direção na escola para com a assiduidade e justificação de faltas (enquanto indicadores de medição de aproveitamento obtido dos alunos no estabelecimento de ensino). É criticada pois uma incongruência no que é entendido como *eficácia escolar* e os efeitos perniciosos, verificados na prática, de um trabalho orientado — e constrangido — por objetivos quantificados e indicadores, enquanto dispositivos que decorrem de uma qualificação segundo uma grandeza industrial.

A questão de retórica lançada por uma das interlocutoras (“Isto é uma filosofia de escola!?”) é ilustrador pois do efeito potencialmente desorientador para os professores que estas diretivas emanadas do órgão diretivo podem ter sobre o sentido do trabalho realizado e sobre aquilo que endentem que devem ser os próprios princípios orientadores do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Outro segmento de registo de campo recolhido dá-nos justamente o exemplo do efeito, percecionado pelos docentes envolvidos na situação como nocivo, de um trabalho governado por *normas padronizadas e standardizadas* (Thévenot, 2009) administradas por regulação — neste caso, relativamente às classificações atribuídas aos alunos.

Trata-se concretamente de um diálogo entre três professoras de Matemática sobre a método de avaliação a aplicar numa turma em particular. Uma das professoras (P1) — docente *do quadro* e com mais anos de carreira —, sugere a duas colegas — *professoras contratadas* e

colocadas na escola no ano letivo que decorre — uma atribuição *administrativa* de classificação 10 aos alunos em risco de reprovação. Justifica a sua posição com experiências anteriores suas de confronto com a Direção da escola relativamente às diretivas emanadas daquele órgão para o cumprimento das metas em termos de aproveitamento escolar dos alunos — uma política que constrange a autonomia dos professores no exercício da sanção escolar. Tal pressão, no seu entender, torna inútil uma avaliação regulada por padrões de exigência que entende serem os adequados.

P1: Mas porque é que vocês não fazem uma prova oral e dão 10?

P2: Não, vamos antes repartir o módulo em duas partes. **Então eu faço uma fichinha que abrange a primeira parte toda. Eles têm que resolver e em casa e vêm entregar.** Mas isso não conta para nota; é só para corrigir e dar um feedback, ver se está certo ou não. Depois fazem um mini-teste...

[...]

P1: **Tem que ser fotocópia!**

[...]

P1: Portanto, vocês acham que se fizerem esse trabalho... porque isso vai-vos dar imenso trabalho, a preparação das fichas... **Como vocês sofreram já têm uma consciência mais tranquila para fazer a fraude!?** Não, desculpem, deem logo! Então para isso fazes assim: arranjas uma ficha já feita, **eles levam para casa, trazem e dão 10. Ponto final!** Depois a prova oral pode ser isto. Alguém que lhes faça lá fora. Agora, fraude é sempre!

[...]

P1: Isso envolve um desgaste que eu não aconselho. Acho que a instituição não merece esse desgaste das pessoas. Isso provoca um desgaste porque **continua a pressão sobre vocês!** Portanto, não vale a pena. Fazem o teste, manda-nos fazer em casa; cumpriu, tem 10. [...] **É tudo uma vergonha, é tudo uma fraude, é tudo uma mentira!** [...]

[...]

P3: **Eu já desconfiava que era um palhaço no meio disto tudo, agora tenho a certeza.**

P1: Como é evidente!

P3: **Sou mesmo um palhaço...**

Como transparece deste diálogo, o enfoque nas *estatísticas* definidos e a sua sobreposição sobre o juízo avaliativo do professor é perspectivado pelas docentes como absorvendo sentido à atividade docente — e por esse motivo algo potencialmente gerador de incomodidade. Em grande medida, esta perceção de esvaziamento e desqualificação

consubstancia-se na afirmação final de uma das docentes (“Eu já desconfiava que era um palhaço no meio disto tudo, agora tenho a certeza”) secundada pela professora que qualifica o processo avaliativo naquele estabelecimento educativo como uma “fraude” e uma “mentira”. É a própria autoridade docente que se esvazia no momento de avaliação dos alunos que é entendida como estando fortemente coartada e sujeita à *ditadura do número* (Resende, 2008).

Ressalta pois deste diálogo a indignação perante uma imposição de metas definidas pelo órgão diretivo do estabelecimento e o seu efeito constrangedor e potencialmente contrariador dos sentidos de justiça dos professores constroem relativamente à sua atividade profissional. Além da autoridade do professor e a sua autonomia, está em causa um esvaziamento de sentido no exercício da atividade docente numa dimensão central — a avaliação e classificação dos alunos — e uma incerteza relativamente aos referenciais que orientam a sua ação profissional e o funcionamento da instituição escolar.

Por outro lado, perante a nova realidade da instituição escolar — ao nível da morfologia população discente e ao nível das mudanças organizacionais nos sistemas educativos no sentido da descentralização — implementam-se progressivamente medidas monotização do trabalho dos professores através de dispositivos que acarretam um forte incremento e diversificação de tarefas e trabalho burocrático/administrativo realizado para estes profissionais.

Noutro momento de interação registado, decorrido num corredor adjacente à sala de Diretores de Turmas, cresce junto de uma máquina de fotocópias uma fila de professores que aguardam a sua vez para fotocopiar folhas com o registo da assiduidade dos alunos da respetiva direção de turma — registos esses a serem enviados aos Encarregados de Educação. Durante a espera, ocorre o seguinte diálogo entre duas das professoras na fila de espera:

P1: Isto é ridículo! Eu nem devia estar aqui! **Era para estar em casa a corrigir testes!** Não estou em componente letiva nem em componente não letiva!

P2: É... Nós não somos professores; somos técnicos de impressoras.

P1: Porque é que eu tenho de estar a **perder horas a enviar as faltas por correio** para os Encarregados de Educação!? A culpa é toda desta **burocracia idiota que inunda e paralisa as escolas!** Os pais se quiserem ver as notas vão à Internet ver; os que não têm Internet vêm à escola!

Transparece pois desta situação a crítica ao crescente peso que as tarefas não estritamente de ordem pedagógica, como neste caso as de carácter administrativo têm no conjunto da atividade docente; pela dimensão que adquirem no quotidiano profissional, “paralisam” e obstaculizam o enfoque no que parece ser entendido pelas docentes como o cerne da sua atividade: preparar e administrar aulas; delinear e aplicar os instrumentos de avaliação; e investir na socialização política dos alunos.

Esta incremento para os professores do trabalho de monitorização dos alunos através de procedimentos administrativamente definidos pelas escolas (como, neste caso concreto, o contacto periódico por correio com os encarregados de educação para conhecimento da situação dos seus educandos) é neste diálogo perçecionado, pelo relevo que adquire no conjunto geral da atividade, como desqualificador da atividade docente (“Nós não somos professores; somos técnicos de impressoras”).

Noutro plano, juntamente com esta multiplicação das tarefas que acresce àquilo que muitos professores consideram ser a sua função nuclear, surge também a economia de grandeza (Boltanski e Thévenot, 2006 [1991]) de motivar os alunos, muitos deles distantes da cultura e da ordenação das provas escolares.

Num diálogo que se desenvolve entre três docentes na sala de professores, o lamento inicial de uma das professoras (P1) espoleta um conjunto de considerações sobre as dificuldades que afetam a sua atividade:

P1: Tantas horas aqui na escola... Isto é uma escravatura...

P2: É que se ainda fôssemos para casa com os testes já vistos e isso tudo... Mas não.

P1: E uma pessoa farta-se de trabalhar, chega ali às aulas e estão a marimbar-se. Se ao menos estivessem interessados. Mas não estão! Isto assim não...

P3: Eles estão aqui contrariados...

P2: Mas têm que estar cá até aos 18. Essa é que é essa!

P1: Dantes havia tantos cursos... Havia Carpintaria, Eletricista, Cabeleireiros... Aprendizes disso...

P3: Quantos havia...

P2: Gastas dinheiro na formação e...

P3: Como dantes! Tinhas aprendizes de, aprendizes de!

A afirmação inicial da primeira docente (P1) (“Tantas horas aqui na escola... Isto é uma escravatura”) pode pois ser enquadrado à luz das progressivas injunções ocorridas no mandato e licença profissional dos professores e que implicam uma permanência no estabelecimento de ensino mais prolongada. Esta maior presença nas escolas decorre das exigências institucionais tanto no sentido de um trabalho coletivo entre os professores mais efetivo e aprofundado — em momentos *formais* e *informais* — como para o desempenho de tarefas de cariz administrativo. Desta forma, da situação de um trabalho eminentemente centrado na sala de aula e na relação pedagógica com os alunos progride-se paulatinamente para um ofício que estrutura-se em função de mais dimensões: além das atividades obrigatórias estatutariamente previstas (aulas, como reuniões de conselho de turma, reuniões departamentais e de grupo disciplinar, etc.), aumenta o peso das tarefas administrativas e de contacto com os Encarregados de Educação (Barrère, 2002).

A estas *novas tarefas*, acresce ainda o trabalho suplementar cuja realização é feita normalmente pelos professores no espaço doméstico, como preparação de aulas e correção de trabalhos e testes de avaliação (“... se ainda fôssemos para casa com os testes já vistos e isso tudo... Mas não”) — reforçando a perceção de sobrecarga pela justaposição de diferentes tarefas.

Por outro lado, além desta pluralidade — podendo ser entendida também pelos docentes como *dispersão* — de registos em que a sua atividade se estrutura, outro elemento reforça o desgaste profissional: a dificuldade criada pelo trabalho de motivação dos alunos e a resistência destes ao trabalho de socialização política. Juntamente com a multiplicação das tarefas a realizar fora do espaço da sala de aula, confrontam-se com os obstáculos que surgem no trabalho com segmentos de alunos que se mostram resistentes ao trabalho pedagógico que a docente procura desenvolver (“uma pessoa [...] chega ali às aulas e estão a marimbar-se. Se não menos estivessem interessados. Mas não estão!”).

Perante esta dificuldade no trabalho docente — de construção de uma relação com os alunos em sala de aula propícia à aprendizagem — manifesta-se no diálogo uma crítica dirigida às políticas educativas de extensão da idade de escolaridade obrigatória (até aos 18 anos) e que não são acompanhadas pela criação de vias de ensino ajustadas às expectativas de coortes da população estudantil que

mostram não adaptar-se à via de ensino regular. Esta nova realidade da morfologia da população escolar força a um trabalho de motivação e de controlo da disciplina nos alunos que pode afigura-se para os professores como elementos *estranhos* à sua conceção das tarefas e obrigações enquanto profissionais da docência. A escolaridade obrigatória, nos moldes em que ela é realizada, enquanto horizonte para o sistema educativo, parece pois ser perspetivada com descrença.

Ora, como este excerto pretende ilustrar, esta conjugação de dificuldades criadas pela diversificação das tarefas a realizar — por vezes vistas como sem coerência ou coordenação entre si — e as dificuldades que decorrem do trabalho de investimento na motivação dos alunos e a resistência destes ao trabalho de socialização política (Resende, 2008) é pois geradora, pelo desgaste que acarreta, de insatisfação profissional experienciada no confronto de uma escolarização marcada por temporalidades, num vai e vem descontínuo entre o tempo de ontem e o tempo de hoje.

Particularmente no que respeita a esta última dimensão, a nova realidade da população estudantil, mais heterogénea e com segmentos de alunos que manifestam lógicas de ação no espaço escolar distintas (Pharo, 1998), é suscetível de gerar incerteza entre o corpo docente relativamente a uma *economia de utilidade* do seu trabalho. Sendo a capacidade de interessar os alunos, juntamente com os resultados escolares, o padrão através dos quais os professores medem a qualidade do seu trabalho (Lantheaume, 2008), a perceção docente tende a ser a de um fracasso profissional e consequentemente de responsabilização do sistema educativo que não direciona devidamente os discentes para aprendizagens e vias de ensino mais ajustadas aos seus interesses. Face a essa verdade, o desencanto profissional fá-los enveredar mais por um trabalho escolar orientado por técnicas que dão sentido a uma *economia da necessidade*.

A problemática da avaliação no quadro de uma profissão sujeita a critérios de justiça díspares: a definição do que é um bom profissional de ensino em questão

O que sucintamente se pretende ilustrar com alguns destes registos do trabalho de campo são os efeitos das transformações ocorridas nos sistemas escolares, a uma escala transnacional, no mandato e licença profissional e que é causador de insatisfação entre docentes. Estas

mudanças políticas enquadram-me numa evolução do programa de justiça escolar que levanta junto destes profissionais incerteza e ambivalências sobre o modo como qualificam a noção daquilo que é um bom profissional de ensino.

Por seu turno, a reforma do Estatuto da Carreira Docente de 2007 propõe em si mudanças significativas no mandato e licença profissional dos professores que vão de encontro precisamente a este novo mandato atribuído às escolas e, por extensão, aos profissionais de ensino.

Com o objetivo de empreender uma ação mais *eficaz* dos professores nos estabelecimentos de ensino em termos de aproveitamento escolar dos respetivos alunos, a reforma traz uma crescente presença de elementos do *mundo industrial* na conceção da carreira e atividade docente — através de uma maior diferenciação e hierarquização na carreira, por um lado, e instrumentos de monotorização do trabalho docente, por outro. A *justificação industrial*, que no projeto reformista assinala o justo na progressão profissional — daquilo que se justifica para se chegar ao topo da carreira — faz resvalar a conceção de justiça para técnicas de regulação do trabalho docente, quer no âmbito pedagógico, quer no âmbito da gestão escolar, quer ainda no âmbito educativo.

As modalidades de governação que são projetadas pela reforma estatutária, ao modificarem os sentidos do mandato e da licença profissional dos docentes, fazem questionar os sentidos atribuídos à sua autoridade. Uns e outros manifestam-se nos limites administrativos definidos jurisdicionalmente para as reprovações e protocolos de acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e exigência de um intenso trabalho de justificação para os casos de reprovação, o que lhes retira a responsabilização mandatada por uma autonomia profissional em risco.

É de resto igualmente nessa *lógica industrial* que progressivamente passam a marcar presença no trabalho dos professores todo conjunto de dispositivos, central e localmente definidos (ou seja, pelo Ministério e pelos órgãos diretivos das escolas, respetivamente), que visam precisamente a vigilância do trabalho realizado e a sua orientação para uma ação eficaz no aproveitamento escolar dos alunos (tais como limites administrativos para as reprovações, relatórios de acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, relatórios de justificação para os casos de reprovação, etc.).

É neste quadro de uma demanda de eficácia — conjugada com as novas condições em que a atividade docente se realiza — que a contestação e a controvérsia entre os professores relativamente a uma avaliação e carreira diferenciadoras parece envolver, junto destes profissionais, um problema mais abrangente e profundo: a (in)determinação sobre aquilo que é um *bom trabalho* e aquilo que é um *bom profissional de ensino* num contexto de uma escolarização massificada e de um ofício sujeito a solicitações de difícil conciliação ou mesmo por vezes contraditórias. A referida (in)determinação nas formas de qualificação do trabalho docente coloca em causa a *verdade* daquilo que antes *parece* assertivo na memória do corpo profissional (Resende, 2003).

Na reatualização dos *quadros de memória* (Halbwachs, 1994 [1925]) inscritos na história profissional dos docentes, no passado estes ensinam e avaliam com justeza e justiça os seus alunos. Agora o seu trabalho está limitado pela *ditadura do número*. E o regime do número que dá forma às estatísticas, reduz não só o seu trabalho e o seu juízo sobre aquilo que é justo e se justifica como fazendo parte da justiça escolar, como desqualifica todo o seu *investimento de forma* na figura de aluno desvinculada das figuras de adolescente e de jovem. Sobrepondo-se estas últimas à figura de aluno, a justificação daquilo que é justo produzido agora pelo *regime do número*, faz sobressair a presença do *indivíduo* entendido nominalmente, substituindo-o à figura do aluno que antes é concebida como pessoa abstrata e universal.

E é neste sentido que as estatísticas intervêm nos regimes de envolvimento da ação (Boltanski, Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2006) dos docentes. A sua intervenção faz-se sentir no modo como estes fazem justiça na escola uma vez que a noção de número, as formas de contabilidade estatística e a sua apresentação pública fazem deslocar este ícone de instrumento de coordenação da ação para *puro* meio de prova da sua ação. Como meio de prova credível, e quase única, a estatística torna-se imperativa. E se o seu império desvirtua o trabalho docente, também acentua as suas operações críticas, fazendo notar que a *ditadura do número* faz reduzir o seu trabalho profissional e está no âmago das modificações introduzidas no seu mandato e licença profissional, que por sua vez incidem nas formas de exercer a legitimação da sua autoridade.

Referências bibliográficas

- Abbott, A. (1988), *The System of Professions. Na Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006), *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa, ICS.
- Barrère, A. (2002), *Les Enseignants au Travail. Routines Incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Barroso, J. (2007), "L'autonomie et la gestion de l'école publique: entre le marché, le managérialisme, et la démocratie", in J-L. Derouet & R. Normand (Dir.), *L'Europe de l'Éducation: Entre Management et Politique*, Paris, ESF éditeur/INRP, pp. 141-156.
- Boltanski, L. (2011), *On Critique. A Sociology of Emancipation*, Cambridge, Polity Press.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006 [1991]), *On Justification. Economies of Worth*. Princeton, Princeton University Press.
- Derouet, J-L. & M-C. Derouet-Besson (2009), "“Crise du projet de le démocratisation de l'enseignement ou crise d'un modèle de démocratisation?” Les recompositions parallèles des formes de l'État et des formes de justice", in J.-L. Derouet & M.C. Derouet-Besson, *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation de la formation*, Lyon, Peter Lang / INRP.
- Desrosières, A. (2014), *Prouver et Gouverner. Une politique des Statistiques Publiques*, Paris, La Découverte.
- Dionísio, B. (2010), "O Paradigma da Escola Eficaz entre a Crítica e a Apropriação Social", *Sociologia*, 20, pp. 305-316.
- Halbwachs, M. (1994 [1925]), *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Lantheaume, F. (2008), *La Souffrance des Enseignants. Une Sociologie Pragmatique du Travail*, Paris, PUF.
- Ogien, A. (2013), *Désacraliser le Chifre dans l'Évaluation du Secteur Public*, Versailles, Éditions Quae.
- Pharo, P. (1998), *La Cité des Lycéens*, Paris, l'Harmattan.
- Resende, J. M. (2003), *O Engrandecimento de Uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. M. (2008), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escola num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Thévenot, L. (1986), "Les investissements de forme", in L. Thévenot (ed.), *Conventions Économiques*, Paris, PUF, pp. 21-71.
- Thévenot, L. (2006), *L'Action au Pluriel. Sociologie des Régimes d'Engagement*, Paris, Éditions La Découverte.
- Thévenot, L. (2007), "La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne", in J-L. Derouet & R. Normand (dir.), *L'Europe de*

l'Éducation: Entre Management et Politique, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 55-62.

Thévenot, L. (2009), "Governing Life by Standards: A View from Engagements", *Social Studies of Science*, 39 (5), pp. 793-813.

Documentos

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro de 2007, *in* Diário da República, I Série — número 14.

Diário de Notícias (2008), 9 de Março de 2008.

Diário de Notícias (2008), 9 de Novembro de 2008.

Capítulo 60

Implicaciones de la Gobernanza Universitaria en la formación del profesorado de educación superior en España

Silvia Contreras Molinaro

Universidad Complutense de Madrid (contreras.07@gmail.com)

Abstract

Universities have means for generating knowledge and make them known to society in present and future generations. Also, these academic institutions are political and social nature, which define the behavior patterns and the development of the individual, that is why we remain despite changing social structures and other elements involved. The relationship between universities and their context are characterized by the constant need for rapid and effective innovation in a changing environment. In this sense, universities are in a complex transformation process, those who have weak basic dynamic innovation are likely to displace and completely lose their sense of social belonging.

Depending on their autonomy, universities should not only contribute to the adaptation of a changing context, but should also focus on the training of university teachers, university faculty, through their educational practices, enables compliance with the objectives that are ordinary and necessary for social development. The main objective of the research is to understand the implication of governance with the media, institutions or actors who perform the design, management and evaluation of initiatives in the field of training of university teachers.

In the methodological framework, according to the nature and purpose of this research, a comparative methodology between different Spanish universities, supported in turn on a qualitative paradigm, through instruments such as the semi-structured interview was used. Likewise, conducted a documentary analysis to know the initiatives in teacher training by the university governance, and review of documents to study and appropriately address the phenomena framed in research.

Keywords: educational policy, university governance, autonomy, teacher training.

La gobernanza universitaria como gestor institucional debe emplear sus recursos para el cumplimiento de las políticas públicas articulando el gobierno con los rectores universitarios. Eurydice (2013) expone que “la gobernanza se refiere al ejercicio formal e informal de autoridad sujeto a leyes, políticas y reglas que articulan los derechos y responsabilidades de varios actores, incluyendo las reglas según las cuales estos actores interactúan” (pág.18). En este sentido, la gobernanza es el medio de jurisdicción en el cual se lleva a cabo la aplicabilidad del conjunto de las políticas, considerando los acuerdos y normas que poseen los actores sociales. Casanova (2012), señala que la gobernanza universitaria conduce a la institución por el camino del compromiso ético y político con la verdad, la justicia y la solidaridad. La gobernabilidad es vista como un proceso colectivo que se inclina al cumplimiento de logros y metas a través del ejercicio de la aplicación de las políticas públicas, donde los actores sociales pertenecientes a universidades públicas y privadas, la emplean para promover posibles soluciones en situaciones no deseadas, presentes en los procesos organizativos y funcionales de las instituciones universitarias.

El sistema de gobierno en una sociedad, es fundamental para el diseño y ejecución de las políticas educativas, las cuales perfilan los mecanismos de acción de instituciones académicas públicas y privadas, según el margen de autonomía. En una política, puede señalarse dos cualidades: a) la política como entidad social: interrelación de los individuos; mantenimiento de la cultura, valores y costumbres; b) la política como entidad de acción: elabora diversas normas y la ejecuta mediante la gobernanza. (Grupo SI (e) TE. Educación 2015).

La política se muestra como un medio para el aprendizaje en la sociedad, que permite la formación de los pueblos y la adaptación al desarrollo económico, a las exigencias y la generación de conocimiento ante un mundo globalizado; ésta última, gracias al funcionamiento de las universidades, definen las pautas de comportamiento y el desenvolvimiento del individuo, es por ello que permanecen a pesar de que cambian las estructuras sociales

La Universidad

Las universidades representan medios para generar conocimientos y darlos a conocer a la sociedad en generaciones presentes y futuras. Las relaciones que existen entre las universidades y su propio contexto se

caracterizan por la constante necesidad a una rápida y eficaz innovación. En este sentido, las universidades se encuentran en un proceso complejo de transformación, aquellas que poseen una débil capacidad de innovación dinámica están propensas a desplazar y perder por completo su sentido de pertenencia social.

Las políticas educativas, como lineamientos de acción, admiten observar a la educación superior como un proceso, con inicio y desarrollo, permitiendo realizar comparaciones entre el ideal formulado en sus bases filosóficas con la realidad evidenciada en su estructura y funciones. Esta comparación denota la brecha entre las fundamentaciones ideológicas y las iniciativas que se efectúan en el ámbito universitario. Las políticas educativas también representan las pautas a seguir por parte de los gobiernos universitarios, son ellos los encargados de establecer estratégicamente los lineamientos en base a su grado de autonomía, rendición de cuentas, financiación y privatización, que repercutirá en la coordinación del funcionamiento universitario, así como también, las actividades referidas a la formación de los profesores universitarios, son ellos, los instrumentos para ser de la universidad un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo, en el que impera la reflexión, el conocimiento y la ciencia.

La Educación Superior es una aliada fundamental para todas las naciones indistintamente de su nivel de desarrollo. Por ello, la búsqueda para garantizar óptimos modelos de aprendizaje debe ser constante y prioritaria si se espera construir sociedades justas y garantizar la calidad de los niveles educativos, planteamientos comunes que se encuentran inmersos en las políticas educativas del ámbito universitario. Orega y Gasset (1930), señalan que la enseñanza universitaria tiene una visión integradora por tres funciones: “la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones, la investigación científica y educación de nuevos hombre de ciencias” (pág. 41). El docente universitario debe actuar como un transformador de conciencia, promotor del debate y el sentido crítico, de aquí la importancia de los programas de formación pedagógica que respondan a los cambios de la actualidad. Los programas de formación pedagógica correctamente diseñados y aplicados, permiten mejorar la calidad de la enseñanza y con ello, la calidad de aprendizaje en sus estudiantes.

La UNESCO (2009), en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, cuestionó el vacío y la desatención a las necesidades del profesorado universitario, afirmando la urgencia de establecer nuevos

enfoques que consientan a la Educación Superior ampliar la formación de los profesores “con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (UNESCO, 2009, p. 3).

Las reflexiones y el aprendizaje en éstos ámbitos donde el debate y la investigación perfilan nuevas perspectivas sobre las que debe reorientarse las prácticas docentes, permiten la comprensión de la educación universitaria como una herramienta vital para la construcción y el crecimiento personal del individuo, a fin de que éste pueda ejercer un papel activo en la sociedad.

Las universidades son instituciones antiguas, pero a pesar de sus años, el análisis de la formación pedagógica del profesorado universitario como objeto de estudio ha sido poco explorado. A pesar de las consideraciones de Rousseau, se le ha atribuido a la universidad el hecho de la transmisión del conocimiento y se ha concebido como el espacio de aprendizaje para la formación profesional. No obstante, la inquietud por conocer el ¿cómo?, ¿con qué modelos?, sobre todo el juicio, la comprensión de los conocimientos y las competencias, deberían ser estudiadas y actualizadas constantemente, de aquí la importancia en conocer las estrategias didácticas utilizadas y el impacto de los Programas de Formación Pedagógica, dirigidos a los profesores universitarios.

En base a Tenant, McCullen, y Kaczynski, 2010 (citado por Pérez, Juandó, y Palma, 2014), las universidades tienen propósitos y objetivos que permiten definir una cultura organizativa, necesaria para la comprensión de las tareas administrativas y académicas. Gracias a los modos y costumbre que adopta la universidad, se puede definir los parámetros sobre los cuales se pueden analizar los fines de las universidades.

A través del tiempo cambian las estructuras, las organizaciones y la universidad es una de ellas, evoluciona sus políticas, sus necesidades, objetivos y demandas. Los dirigentes universitarios ven como se complejiza la universidad y con ello se recompone la función docente. El profesor universitario se centraba en actividades de docencia e investigación, actualmente Ramió, (2014), considera que las funciones del profesor universitario se han ampliado y son las siguientes:

- Docencia:
 - enseñanza de grado y postgrado de carácter formal;

Tabla 60.1 El enfoque universitario

Parámetro	Definición del parámetro	Perspectiva Neoliberal	Perspectiva crítica (Universidad basada en el positivismo)
Centrado en el alumno	Concepto que tienen del alumno que asiste a la universidad	Alumno como cliente	Alumno como ciudadano
Globalización de la enseñanza	El contexto receptor para el cual se preparan los estudiantes	Mercado abierto internacional	Mercado basado en el contexto local
Competitividad	La manera de percibir la competencia con otras universidades	Productividad	Autonomía universitaria
Uniformidad en los procesos	Modo en que se pretende generalizar los procesos de gestión durante todo el transcurso académico	Minimizar la burocracia	Facilitar la movilidad e intercambio
Impacto de las TICs	Uso de las TICs para apoyar el proceso educativo en los estudiantes universitarios	Conocimiento experto	Debate crítico
Evaluación de la calidad	El modo en que se evalúa la calidad del servicio que presta	Coste beneficio	Beneficio del dinero público

Fuente: Ramió, (2014).

- enseñanza en cursos no formales;
- enseñanza de cursos online.
- Orientación:
 - tutorías dirigidas a los alumnos;
 - guía para nuevos alumnos;
 - coaching educativo.
- Investigación
 - evaluador de proyectos de investigación;
 - coordinador o ponente en congresos;
 - director o tutor de tesis;
 - realización de informes según en resultados de investigación;
 - publicaciones en revista de impacto;
 - colaborador es edición de libros.
- Evaluador:
 - evaluador de méritos (acreditaciones, sexenios, etc.);
 - evaluador de tribunales en oposiciones y tesis doctorales;
 - evaluador de artículos y capítulos de libros;

- Administrador:
 - coordinador de Máster;
 - coordinador en grupos de investigación;
 - miembro de comisiones de expertos;
 - asesores en instituciones académicas públicas y privadas;
 - gestor académico (rector, vicerrector, decano, vicedecano);
 - gestor de contenidos académicos en redes sociales.

A pesar de las metas universitarias el profesorado debe ejercer su función, que en términos sociales, pareciera ser sencilla: impartir clases sobre un área determinada, en algunas oportunidades realiza investigaciones y publica sus resultados. No obstante, de todas estas funciones, a lo largo de la vida profesional (señaladas anteriormente), el profesor universitario novel sólo contempla un 10% de estas actividades, las aquellas centradas en la docencia e investigación; el docente universitario experto alcanza aproximadamente un 80% de tales funciones. Sin embargo hay algunos docentes que los logran en su totalidad. (Ramíó, 2014).

Son muchas las funciones que realiza un docente, sin embargo la que más ejercita es la investigación. A pesar de ser la universidad instituciones educativas, la formación pedagógica del profesorado universitario no es obligatoria. Si el profesor universitario se desenvuelve en un ambiente de enseñanza — aprendizaje, se considera fundamental conocer sus implicaciones. De esta manera, se mejora en la práctica docente y por ende en la calidad de la educación.

La mejora de la práctica es un proceso continuo, necesario de formación permanente, aunque, si la enseñanza es buena y las instituciones académicas posibilitan y promueven prácticas formativas, es probable tener evidencias inmediatas en la mejora de la calidad educativa, por medio de los próximos resultados de aprendizaje. (Fullan y Hargreaves, 2012).

Para Murillo, Martínez y Hernández (2011), las buenas prácticas constituyen una oportunidad para cualquier institución académica y profesional de la educación que dirigen su esfuerzos para lograr una educación de calidad.

Bolívar, (2012) los profesores que van más allá y se desvían de la práctica tradicional, adquieren una serie de competencias docentes, algunas veces conocidas como características profesionales, estas son:

- profesionalismo, basado en el apoyo hacia los estudiantes, creando un clima de confianza bajo los pilares de la responsabilidad y la confianza;
- liderazgo, capacidad de gestionar el aprendizaje, la motivación en los estudiantes, la flexibilidad en la planificación académica;
- pensamiento, producto del contenido, genera conocimiento teórico conceptual, y reflexión de lo aprendido, al momento de ser aplicado en la realidad social;
- planificación, orientada a la mejora constante en los estudiantes, que promueva la búsqueda del conocimiento y el pensamiento crítico — reflexivo.

Relación con otros, fomentando el aprendizaje entre pares, el trabajo en equipo y colaborativo. Fullan y Hargreaves, (2012), el trabajo en equipo de los docentes es el principal indicio para la transformación y mejora de la enseñanza.

Formación del profesorado

La formación del profesorado universitario “es un proceso sistemático de adquisición definición y redefinición de habilidades y conocimientos, destrezas y valores para el desempeño de la función docente a lo largo de su vida profesional” (Mayor, 2008, p.14).

Todo proceso de formación del profesorado, transita alternativa que para Rodríguez, (1995), las define en cuatro fases:

- Una fase de pre-entrenamiento: producto de las repercusiones de sus padres o maestros, representadas como las primeras influencias que el profesor experimentó como alumno. Estas primeras representaciones de la docencia son tan arraigadas en el profesor hasta el punto, que el autor alega “la preparación formal no es suficientemente poderosa para eliminar el impacto de las experiencias tempranas”. (*Ibidem*, p. 19)
- Fase de pre — servicio: Representa la etapa de preparación formal en instituciones académicas, en donde el profesor adquiere conocimientos pedagógicos y los aplica mediante estrategias de enseñanza, (actualmente estrategias de aprendizaje). En esta fase suele surgir problemas entre la teoría y la práctica, pero que se irán solventando a los largo de la formación.

- Fase de inducción: ocurre en los primeros años de docencia, representada en la fase de iniciación, durante la cual el profesor pone en práctica lo aprendido, tanto en el programa formativo como en las prácticas diarias.
- Fase de servicio: Se da a lo largo de la vida profesional del profesor, transitando desde la figura del profesor novel a senior. En esta fase el profesor realiza diversas actividades que le permiten un desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza.

Según Ortega y Gasset, la pedagogía ha dado un gran paso histórico, el fundamento de la educación se centraba sólo en el saber y el maestro, gracias a los aportes de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, la ciencia pedagógica traslada su atención al discípulo (alumno), y “reconoce que el alumno y sus condiciones peculiares, permiten construir un organismo con la enseñanza”. (pág. 43).

La formación pedagógica

Bravo (20002), señala que la formación pedagógica, desde una perspectiva filosófica debe satisfacer al menos tres condiciones:

- la condición antropológica, al describir a la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, y en función de las ciencias humanas contemporáneas, que permitan conocer las verdaderas posibilidades de la transformación del hombre;
- la condición axiológica, que permite un proceso reflexivo en las prácticas pedagógicas. La pedagogía no sólo atiende a un grupo particular de fenómenos, como cualquier otra ciencia, sino que su propósito es el desarrollo general de la razón de cada persona en todas sus posibilidades con el fin de comprender todo aquello que lo rodea, y hacerlo partícipes de su realidad;
- la condición metodológica, es una rama de la formación relacionada con los enunciados y las acciones pedagógicas, orientadas mediante estrategias para afrontar los procesos reales de la enseñanza.

La formación pedagógica de los docentes universitarios, es una realidad que actualmente se encuentra en debate debido a sus implicaciones en el proceso de enseñanza — aprendizaje. En las universidades

españolas esta formación tiene un carácter voluntario, con una orientación individual, desarrolladas por instituciones de educación superior y sin un marco de referencia común, por lo tanto con diseños muy diversos. Ante esta situación en España han surgido inquietudes en la preparación y formación pedagógica del profesor universitario, por parte de la Sección Española de la AIPU, la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU), entre otras. (Mayor, 2008)

En el contexto español se puede mencionar que la formación del profesorado universitario es concebida como el conjunto de actividades organizadas que destinadas a dotar al futuro profesor, de conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional, sin embargo en la realidad, esta práctica es carente, puesto que sólo se centra en la faceta investigadora por medio del doctorado.

La formación pedagógica pareciera quedar suprimida en el quehacer de la docencia universitaria, prevaleciendo la fase investigativa, en este sentido, la formación pedagógica del profesorado universitario “supone un conjunto de medidas que ayudan al profesorado a transformar el conocimiento de la disciplina académica en un conocimiento enseñable”. (Rumbo, 2000; pág.: 140)

En base a Esteve (2002), al desplazarnos en un plano individual al colectivo se genera un debate sobre la formación y sus modelos más aptos en función de la calidad. El aislamiento pedagógico en el ámbito universitario se debe a la desconexión con la disciplina y lo académico, por ello, se plantea necesario que las universidades fomentarán la investigación sobre la propia función docente y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Al enseñar el contenido de las diversas disciplinas y lograr su comprensión, se establecerá una relación visible entre la pedagogía y la disciplina. De aquí el surgimiento del término de Conocimiento Didáctico del Contenido. (Marcelo, 2001)

Todo programa de formación pedagógico debe estar precedido por un diagnóstico centrado en el análisis de las necesidades formativas, de manera que tenga relación y pertinencia con la realidad, permitiendo relacionar al profesor con la temática a tratar. Como la realidad en cada institución es diferente, el modelo de formación es único para cada universidad, las instituciones al evaluar sus prioridades, diseñan el plan que más se adapten a sus necesidades formativas, mejorando la práctica docente y por ende la institución.

La mayoría de los programas formativos dirigidos a la educación superior, se desarrollan mediante los Institutos de Ciencia de la Educación (ICE), son centros creados bajo los Estatutos de cada universidad con el fin de optimizar la docencia universitaria por medio del asesoramiento y la innovación en las prácticas docentes. Los ICEs, en España se crean con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa en 1970, dirigido a la investigación educativa y al asesoramiento técnico en la universidad. Actualmente los ICEs funcionan en las diferentes Comunidades Autónomas que comprenden el territorio Español: Barcelona, Bilbao, Córdoba, Extremadura, Granada, La Laguna, Madrid, Málaga, Murcia, Navarra, Oviedo, Salamanca, Santander, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza.

Los programas de formación, responde a diversos modelos Cox (1993) caracteriza los diferentes modelos de formación, entre ellos:

- modelo informativo: centrado en las órdenes, es probablemente poco efectivo en el desarrollo de técnicas de aprendizaje. Este modelo puede proporcionar rutinas y hábitos de estudio, pero a nivel universitario, es poco el provecho que puede obtenerse. Sin embargo suele ser el más empleado en las aulas universitarias;
- modelo “redes”: se conforman por grupos de autoayuda, el éxito de sus integrantes es debido a las relaciones sociales, al debate, el diálogo y la reflexión entre compañeros. Este modelo crea un nuevo patrón en la formación, y suele ser más visible en profesionales del sector técnico e industrial;
- modelo de crecimiento personal: el docente actúa como tutor y asesor, enfatizando los aspectos biopsicosociales propios de la persona para lograr la transformación plena e integral por medio del conocimiento;
- modelo ecléctico: relacionado con el modelo diplomacia, señala que la función docente debe promover un apoyo organizativo y técnico, así como también brindar asesoramiento y actividades que comprometan el trabajo en equipo y resultados tangibles;
- modelo de gestión: el profesor se encuentra vinculado a los procesos organizativos, propios de la estructura de gestión. En este modelo la negociación y la toma de decisiones se hacen presentes. En función del tipo de gestión se diseñan las actividades, la evaluación del profesorado y procedimientos de evaluación.

Entre los modelos señalados, el ecléctico resulta más apropiado para ser aplicado en la enseñanza universitaria, sin embargo no se descarta el modelo de gestión enfatizando la organización, adecuación y optimización de los recursos materiales y humanos, así como también la cultura de la institución, como eje vital para la implementación de sus valores y aspectos filosóficos.

Conclusiones

La universidad y su autonomía es relativa, interdependiente a aquellos elementos propios de la financiación, para servir al desarrollo profesional y del conocimiento. La autonomía universitaria debería “garantizar a los alumnos el derecho a la calidad y a la relevancia de la docencia recibida” (Rué, 2007; pág. 37). Los profesores noveles y mentores coinciden en la importancia de los cursos de formación pedagógica dirigidos a la docencia universitaria, así mismo, señalan la importancia de diseñar tales programas tomando en cuenta las expectativas y los motivos que llevan al profesor a participar en la formación, así como también, las verdaderas necesidades de los docentes.

Así mismo, se identificaron elementos que deben ser tomados en cuenta, como los elementos intrínsecos: la identidad, la responsabilidad, el valor, la evidencias de fallas; y los elementos extrínsecos: la actualización, los conocimientos, la metodología, la calidad de la prácticas docentes. Éste último es el que prevalece en los programas formativos. Los docentes se interesan por conocer la práctica de lo aprendido, para ser mejores profesionales, en conocer los nuevos métodos docentes, con sus respectivas ventajas e inconvenientes.

Por medio de la práctica docente se pueden detectar los fallos que permiten reorientar el programa formativo. En la práctica educativa, el profesor novel de diferentes universidades señala experimentar el temor y la inseguridad de manera recurrente. Sus causas suelen ser diversas, deben atenderse en un plan integral. Dotar a los profesores de herramientas para el máximo aprovechamiento de los recursos, la previa preparación de las actividades en clase, la flexibilidad de las actividades formativas, el desarrollo de los diferentes tipos de liderazgo, entre otros, tiene implicaciones en la optimización de todo proceso formativo. Por otro lado, el apoyo institucional mediante iniciativas formativas, también es fundamental.

El profesional del ámbito pedagógico, cumple un papel relevante. Su participación se basará en la asesoría para el desarrollo de estrategias que mejoren la práctica docente, entre ellas, la sistematización de la observación directa en el aula y la planificación de las actividades, junto al trabajo colaborativo, promueven el pensamiento crítico — reflexivo.

Al momento de conocer la relación de la gobernanza universitaria y sus iniciativas en la formación del profesorado, es necesario conocer la cultura y el clima de la institución universitaria para la comprensión de su funcionamiento, y la definición del plan formativo. De manera General, la formación debe establecerse como un proceso continuo, que se centra en el conocimiento de técnicas y métodos para la enseñanza de su asignatura. La mayoría de los profesionales centrados en la función docente, consideran que conocen y se encuentran más actualizados en el contenido de su asignatura que en el uso de herramientas didácticas que favorezcan a la pedagogía.

La gobernanza universitaria representada por sus administradores, apoyan la formación y actualización del docente universitario, por medio de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), en cuanto al aspecto pedagógico sólo se puede observar en la formación inicial, mediante los siguientes módulos:

- programación de la Enseñanza Universitaria;
- métodos y herramientas de la Enseñanza Universitaria;
- evaluación del Aprendizaje;
- didácticas por medio de las TICs para la promoción del aprendizaje;
- la tutoría universitaria;
- análisis de la práctica docente, entre otras.

Es importante no perder el horizonte a la hora de diseñar los programas formativos, establecer una balanza entre la teoría, la práctica, la actualización de los conocimientos de cada asignatura y los aspectos propios de la pedagogía. Es necesario diseñar un programa formativo con componentes propios de cada disciplina, lograr su relación con las prácticas pedagógicas es lo más complejo, cada ciencia conlleva un análisis de estudio diferente.

En el contexto español se puede mencionar que la formación del profesorado universitario es concebida como el conjunto de actividades organizadas que destinadas a dotar al futuro profesor, de

conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional, sin embargo en la realidad, esta práctica es carente, puesto que sólo se centra en la faceta investigadora por medio del doctorado.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2011), "Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueve el liderazgo docente", *Revista Educar*, 47, 21/04/2015-9-33.
- Bravo Molina, C. (2002), "El concepto de formación pedagógica: Tradición y modernidad", *Revista de Ciencias Humanas*, 30, pp. 5-7.
- Casanova Cardiel, H. (2012), *El Gobierno de la Universidad Española*, La Coruña, Netbiblio.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2013), *Cifras Clave del Profesorado y la Dirección de Centros Educativos en Europa*, Edición 2013, Informe de Eurydice, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cox, R. (1993), *Concepto Sobre Aprendizaje Vida Profesional y Formación en la Enseñanza Superior*, Londres, Centro de estudios para la enseñanza superior Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Diccionario Etimológico (2010), *Origen de las Palabras*, [en línea], [consultado el: 15 Mayo, 2015], disponible en <http://etimologias.dechile.net/>
- Dirección General de Organización Administrativa y Procedimientos. (2015), *España y la Administración*, [en línea], [consultado el: 2 Junio, 2015], disponible en: http://administracion.gob.es/pag_Home/espanaAdmon/comoSeOrganizaEstado/Institucionesl_Estado/PoderEjecutivo.html#.VWDw8K-bvIU
- Esteve J. M. (2002), *La Vertebración Académica de la Formación Inicial del Profesorado*, Navarra, Servicios de Publicación de la Universidad de Navarra.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012), *Reviving Teaching with Professional Capital*, [en línea], [consultado el: 5 Abril, 2015], disponible en: <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/06/06/33hargreaves.html>
- Grupo SI(e)TE. Educación (Ed.), (2015), *Política y Educación. Desafíos y propuestas*, Madrid, Librería-Editorial Dykinson.
- La Constitución (1978), En BOE n° 311, de 29/12/1978, [en línea], disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Marcelo, C. (2001), *La Función Docente*, Madrid, Síntesis.
- Mayor, C. (2008), *El Asesoramiento Pedagógico Para la Formación del Profesor Universitario*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015), *El Sistema Universitario Español*. [en línea], [consultado el 19 Marzo, 2014]. Disponible en: <http://universidad.es/estudiar-en-espana/el-sistema-universitario-espanol>.

- Murrillo, J., & Martínez, C. y Hernández, R. (2011), "Decálogo para una enseñanza eficaz" *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), pp. 7-27.
- Ortega y Gasset (ed.), (1930), "Misión de la Universidad", Madrid, *Revista de Occidente*.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998), *Las Reformas Educativas: Una Perspectiva Política y Comparada*, Madrid, Paidós.
- Pérez, M.; Juandó, J. y Palma, M. (2014), "La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos, Afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional", in C. Monereo (Ed.), *Enseñando a Enseñar en la Universidad. La Formación del Profesorado Basado en Incidentes Críticos*, Barcelona, Octaedro, S.L., pp. 15-39.
- Ramió Matas, C. (2014), *Manual Para los Atribulados Profesores Universitarios*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Rodríguez (Ed.), (1995), *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza. Un Estudio de Caso*, Huelva, Universidad de Huelva.
- Rué, J. (Ed.), (2007), *Enseñar en la Universidad. El EEES Como Reto Para la Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- Rumbo, B. (2000), "La profesionalización de la enseñanza universitaria", *Curriculum*, 14, p. 133-142.
- UNESCO (2009), "La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo", *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, [en línea], [consultado el 22 junio, 2014], disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Capítulo 61

A meritocracia e a avaliação do desempenho no ensino superior

Da revisão dos estatutos de carreira docente às políticas de austeridade — a perspetiva das organizações sindicais¹

Mara Vicente

Doutoranda em Sociologia (CIES/ISCTE-IUL) (maravicente@gmail.com)

Alan Stoleroff

Professor Associado (CIES/ISCTE-IUL) (alan.stoleroff@iscte.pt)

Resumo

Nas últimas décadas, a implementação de medidas de reforma administrativa, influenciadas pelo paradigma da Nova Gestão Pública, esteve na origem da reconceptualização dos modos de prestação de serviços públicos em diversos setores de atividade. O ensino superior não escapou a estas tendências de reforma neoliberais, passando a operar de acordo com mecanismos de mercado e princípios de racionalidade económica. A avaliação do desempenho dos profissionais académicos, assente em critérios meritocráticos e de quantificação, constitui uma das medidas implementadas que tem em vista o controlo e a supervisão à distância do trabalho produzido por estes profissionais.

O presente artigo tem por objetivo analisar os efeitos da implementação destes sistemas de quantificação dos desempenhos dos docentes do ensino superior a nível micro organizacional, tendo por base a perspetiva dos sindicatos representativos do setor e as posições assumidas pelos diversos ativistas sindicais nas várias instituições de ensino superior.

Palavras-chave: avaliação do desempenho, profissionalidade, meritocracia, ensino superior, austeridade.

¹ O presente artigo insere-se no âmbito de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo equacionar a aplicação da Nova Gestão Pública e da austeridade no ensino superior em Portugal e as consequências surgidas com a introdução da avaliação do desempenho nesse contexto. A implementação da Reforma da Administração Pública em Portugal conduziu também à introdução de novos modelos de gestão nas instituições de ensino superior, que estabelecem, entre outras medidas, “regimes” de avaliação do desempenho dos profissionais académicos, assentes principalmente na quantificação e controlo dos produtos do seu trabalho. Pretende-se assim abordar os desafios que a avaliação do desempenho representa para os docentes do ensino superior e as perspetivas dos seus sindicatos e ativistas sindicais com respeito aos problemas surgidos. O presente artigo tem ainda como objetivo apresentar dados recolhidos no âmbito de uma investigação em curso, tendo por base a análise de documentação produzida pelas estruturas sindicais com representatividade no ensino superior, e entrevistas exploratórias realizadas a ativistas sindicais que são também docentes avaliados por este modelo.

A avaliação do desempenho docente no contexto da reforma gestionária do ensino superior

As reformas implementadas na administração de serviços públicos a partir dos finais do século passado, sob o paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) (Hood, 1991 e 1995), levaram à aplicação em diversos países de novos modelos gestionários (Bach e Bordogna, 2011; Correia, 2011) que se caracterizam geralmente por uma elevada ênfase sobre critérios de mercado e pela mensuração de resultados através do recurso a instrumentos de gestão outrora circunscritos ao setor privado (Mauri e Muccio, 2012). A sua aplicação no setor público passa pela implementação de políticas de gestão de recursos humanos orientadas para a redução de custos por via dos efetivos, para a promoção de mérito individual através da avaliação do desempenho e para a fragilização das relações laborais na administração pública (Bach *et al.*, 1999). Em simultâneo, observa-se uma deslocação de poderes derivados da burocracia profissional tradicional para modelos de gestão sustentados no controlo gestionário (Ferlie *et al.*, 1996; Clarke e Newman, 1997; Mauri e Muccio, 2012).

Partindo do pressuposto de que os novos conceitos de gestão são passíveis de ser aplicados a todos os setores de atividade da administração pública, governos de várias cores políticas com referências semelhantes procuraram estender os processos de reforma ao ensino superior, visando reformular os modelos de gestão vigentes nas instituições de ensino superior públicas. A expansão do ensino superior a partir da segunda metade do século XX como resposta ao processo de democratização do acesso a formação académica, à diversificação e ao conteúdo da oferta formativa, assim como o desenvolvimento na área da investigação e a necessidade de aproximação das universidades à economia e aos mercados terão sido, na opinião de Araújo e Rodrigues (2009) algumas das razões que levaram à reconceptualização dos modelos de organização das instituições de ensino superior. Anteriormente, estas instituições eram percebidas mais como comunidades académicas, em que se produzia e transmitia conhecimento, e eram geridas pelo poder colegial, sendo os seus responsáveis encarados mais como líderes académicos do que como gestores (Deem, 1998).

Uma das medidas previstas nos modelos gestionários passa pela implementação de sistemas de avaliação do desempenho e controlo dos resultados obtidos (Goldfinch e Wallis, 2010), tendo por base a fixação prévia de indicadores objetivos e quantitativos de desempenho em conformidade com os padrões definidos superiormente pela organização.

A introdução da avaliação do desempenho pretende produzir uma nova “meritocracia” (com base na averiguação anual da *performance* individual) legitimou-se pela articulação entre a incerteza da competição académica e a incentivação à produção de resultados. Esta abordagem reformista baseou-se em críticas dos modos tradicionais de gestão da produção (e transmissão) de conhecimento, então vistos como potenciais entraves à produção porque a estabilidade no emprego permite que os académicos possam diminuir a sua produtividade, depois de atingirem o ponto de credencialização e nomeação definitiva. Assim, nesta perspetiva, a ciência requer um ambiente organizacional que promova formas — pelo menos atenuadas — de competição semelhantes aos incentivos mercantis ou de gestão de recursos humanos do âmbito privado. No entanto, as políticas austeritárias introduzidas nos últimos anos conduziram à supressão de consequências positivas para os níveis de desempenho mais elevados, pois determinou, entre outros efeitos, o congelamento das promoções (que deveriam derivar da *performance* excelente). Assim, o

processo produz apenas efeitos punitivos para aqueles cuja produtividade seja insuficiente, provocando frustração entre aqueles que aceitaram a lógica do jogo meritocrático e potencialmente introduzindo uma nova complacência baseada na satisfação com a performance meramente suficiente, contrariando deste modo a finalidade da competição meritocrática.

Seguidamente discutir-se-á os efeitos destas medidas para a profissionalidade dos académicos e os desafios colocados aos respetiva classe profissional e seus representantes.

Os desafios da avaliação do desempenho para o profissionalismo académico

O surgimento da NGP, em geral, e a introdução de sistemas de avaliação do desempenho assentes em critérios quantitativos e meritocráticos, em particular, tem sido associado a um ataque ao poder profissional e ao profissionalismo (Reed, 2002), na medida em que a transformação das burocracias profissionais tradicionais com base nos princípios *managerialistas* implica uma hegemonia da lógica organizacional relativamente à lógica profissional (Santiago e Ferreira, 2012). Apesar de a literatura académica ser consensual na ideia de que o reforço do poder profissional por parte do Estado origina efeitos sobre as profissões e o profissionalismo (Correia, 2011), o debate científico sobre as consequências da responsabilização e a quantificação dos desempenhos dos profissionais parece não ser consentâneo (Randal e Kindiack, 2008; Correia, 2011). Por um lado, considera-se que o *managerialismo* conduziu a um enfraquecimento da confiança nas profissões (e.g. Trow, 1994; Evetts, 2006 e 2011), associado a uma perda de autonomia dos profissionais (Clark e Newman, 1997; Adcroft e Willis, 2005; Randal e Kindiack, 2008; Jarl *et al.*, 2012), e à redistribuição de poder, que passa a ser assumido pelos gestores (Filc, 2006) cujas decisões são influenciadas pelas lógicas de mercado e por outros fatores externos (Noordegraaf e Van der Meulen, 2008). Por outro lado, defende-se que a introdução de medidas *managerialistas* conduziu ao surgimento de novas formas de poder profissional (e.g. Kuhlman, 2006; Randal e Kindiack, 2008; Carvalho, 2012). Por exemplo, no que respeita às instituições de ensino superior nacionais, poderá falar-se na centralização de responsabilidades de direção, no seguimento da autonomia de que gozam as universidades e politécnicos, ao invés do poder colegial.

No que respeita à profissão académica, surgem perspetivas que apontam para o declínio do prestígio da academia (Trow, 1994) e para a proletarianização gradual² da profissão (Halsey, 1992; Santiago e Carvalho, 2008 e 2010), com uma erosão das suas vantagens relativas de classe e de estatuto, para a qual contribuem a crescente individualização e precarização das relações laborais, um maior controlo sobre os resultados e a degradação das condições de trabalho superior (Trow, 1994; Freidson, 2001; Reed, 2002; Deem, Hillyard e Reed, 2007). Os docentes passam a assumir o papel de prestadores de serviços a clientes — nomeadamente, os alunos — havendo assim uma perda de confiança na profissão (Trow, 1994). A elevada autonomia de que os profissionais gozavam, fruto da sua elevada especialização formal (Freidson, 1986 e 2001; Deem, Hillyard e Reed, 2007), tornou-se fortemente regulada e a confiança profissional passou a ser validada pelo alinhamento do seu comportamento e das suas competências com os pressupostos e as práticas gestionárias (Correia, 2011; Santiago e Ferreira, 2012) definidos pelos gestores das IES — levando tendencialmente à estandardização e subsequente conformismo (Merton, 1957). Neste sentido, o aumento do controlo sobre o trabalho dos profissionais torna-se essencial para a gestão das incertezas na gestão dos serviços públicos (Correia, 2011).

A introdução da quantificação na carreira académica tende a conduzir à priorização da quantidade sobre a qualidade e a avaliação da qualidade dos produtos do trabalho científico é condicionada de forma constrangedora aos índices estandardizados de *rankings* e *ratings* (Lane, 2010), o que arrisca produzir conformismo com normas de publicação que tendencialmente favorecem o conformismo em relação ao risco e a potencial inovação crítica. Por outro lado, as opções organizacionais académicas são cada vez mais orientadas por estrangimentos da tutela e influenciadas por mecanismos de mercado, numa tentativa de aproximar as instituições às procuras de formação superior e de investigação científica (Hayrien-Alestalo e Peltola, 2006; Santiago *et al.*, 2006), pois são cada vez mais dependentes de fontes de financiamento próprio que não podem ser negligenciadas.

2 Este fenómeno configura dois tipos de proletarianização, segundo a tipologia de Rodrigues (2002) “proletarianização técnica” — que se caracteriza pela perda do controlo sobre o processo e produto do seu trabalho, e por “proletarianização ideológica” — na medida em que ocorre a expropriação dos valores subjacentes ao trabalho.

As reformas gestionárias no ensino superior português: da revisão dos estatutos de carreira aos regulamentos de avaliação do desempenho docente

Conforme referido anteriormente, a aplicação de novos princípios e modelos gestionários a todos os setores da administração pública conduziu também à introdução de alterações nos modelos de gestão das instituições de ensino superior (IES) públicas nacionais,³ nos dois subsistemas de ensino superior — universitário e politécnico, através da aprovação do novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior,⁴ em 2007, e da revisão dos respetivos estatutos da carreira docente e da carreira de investigação,⁵ em 2009. Tal revisão destes estatutos determinou, entre outras mudanças, a criação de instrumentos de supervisão e fiscalização dos desempenhos dos docentes (Art.º 74º do Estatuto da Carreira Docente Universitária e Art.º 35.º-A do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico) com base no cumprimento de objetivos quantitativos pré-definidos.⁶ A operacionalização destes instrumentos seria feita por meio da aprovação e da implementação, de forma autónoma por cada IES, de regulamentos de avaliação do desempenho docente — RAD sujeitos à negociação prévia com as organizações sindicais do setor, conforme previsto nos mesmos artigos dos referidos diplomas.

Os RAD estabelecem, de um modo geral, quatro parâmetros de avaliação que assentam essencialmente em quatro áreas consideradas como representativas das atividades desenvolvidas pelos docentes e que se encontram enunciadas nos respetivos estatutos: ensino, investigação,

3 Até ao segundo semestre de 2007, o sistema de gestão do ensino superior em Portugal seguia o padrão do modelo público tradicional e do modelo privado. A autonomia das instituições de ensino superior era estabelecida pela Lei n.º 108/88, de 24/9 e pelo Decreto-Lei n.º 252/97, de 26/9.

4 Aprovado pela Lei n.º 62/2007, 10/9.

5 Aprovados pelos Decretos-Lei 205/2009 e 207/2009, ambos de 31/8 e posteriormente alterados pelas Leis n.ºs 8/2010 e 7/2010, de 13/5, respetivamente.

6 A introdução de sistemas de avaliação do desempenho, na administração pública portuguesa, assente na fixação prévia de objetivos quantitativos teve início em 2004, com a aprovação do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP). Este modelo, revisto três anos mais tarde, apresenta referências explícitas à Nova Gestão Pública (Gonçalves, 2013). A sua aplicação revestiu-se de diversos conflitos entre a tutela e os diferentes grupos profissionais. Este acontecimento levou a que as carreiras especiais pudessem negociar um modelo próprio de avaliação (Stoleroff e Vicente, 2014), adaptado às respetivas especificidades.

participação em órgãos de gestão organizacional e desenvolvimento de atividades de ligação da instituição à comunidade. A designação destas áreas varia de acordo com os regulamentos. As classificações de desempenho variam também entre quatro e cinco níveis, sendo que em todos os regulamentos o nível mais baixo corresponde a um desempenho negativo. A periodicidade da avaliação é, em regra, trianual.

Avaliação do desempenho docente em contexto de austeridade

Nos últimos seis anos temos assistido também à implementação de um conjunto sucedâneo de medidas de austeridade com o objetivo de diminuir fortemente a despesa pública (Stoleroff, 2013). No que respeita à avaliação do desempenho docente sob esta conjuntura, o processo passou a produzir apenas efeitos punitivos para os docentes cuja produtividade seja avaliada como insuficiente, uma vez que as políticas austeritárias congelaram sobretudo as promoções que deveriam derivar de níveis excelentes de desempenho como forma de recompensa. Deste modo, introduz-se uma potencial dinâmica baseada na satisfação com o nível de desempenho suficiente, ou seja, as estratégias e o comportamento individuais de *“getting by”*, uma vez que os níveis mais elevados não produzem quaisquer efeitos. Trata-se de uma potencial fonte de desmotivação, que põe em causa a finalidade da competição meritocrática, se bem que quem não corre nesta corrida tende a ficar para trás, na medida em que se trata de um jogo móvel e as metas vão avançando.

O papel das organizações sindicais portuguesas na implementação dos regulamentos de avaliação do desempenho

As alterações introduzidas pelas várias medidas de reforma administrativa têm levado diversas estruturas sindicais a agir defensivamente. Tendo em conta o nível de sindicalização por norma relativamente alto dos trabalhadores da administração pública, os sindicatos constituem um ator de primeiro plano, cujo papel não poderá ser negligenciado na implementação de reformas da administração pública e nas modificações das relações de emprego (Johnson e Shields, 2007; Stoleroff, 2007). O principais motivos de ação destas

estruturas prendem-se tanto com a proteção do emprego dos trabalhadores sindicalizados como com o desenvolvimento de estratégias que visam a manutenção de interesses corporativos de classes profissionais (Stoleroff, 2007).

A sindicalização e a mobilização profissional coletiva no ensino superior caracterizam-se e sempre se caracterizaram por várias particularidades que o distinguem, mesmo em relação aos restantes ramos da educação (não-superiores) e a outras profissões Stoleroff (2015: 12). São elas:

- a profissionalidade, que se traduz em graus diferenciados de autonomia na produção (ensino ou investigação);
- o estatuto e o prestígio diferenciados;
- a individualização na execução do trabalho;
- a competição meritocrática dentro do corpo profissional que se articula com as hierarquias académicas tradicionais e que foi exacerbada com a falta de crescimento de emprego e simultânea precarização das relações laborais, com o aumento do controlo burocrático sobre a produtividade (associado a uma intensificação das exigências da produção científica), da qual depende a manutenção do lugar e a progressão na carreira e, mais recentemente, com políticas de austeridade orçamental;
- a participação responsável em graus diferenciados na gestão institucional académica e científica.

Tais particularidades, associadas a outros fatores como o subfinanciamento das instituições de ensino superior, a empresarialização e concomitante supressão da governação colegial-democrática das organizações têm colocado desafios emergentes aos docentes e às estruturas sindicais, que se viram compelidas a desenvolver estratégias de resposta às novas demandas dos modelos gestionários. A implementação de sistemas de avaliação do desempenho no ensino superior, inspirados em critérios empresariais, constitui um dos exemplos de desafios com que os sindicatos se confrontaram na última década. Neste sentido, consideramos importante perceber qual o papel destes atores no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho, desde a revisão dos estatutos de carreira até à implementação dos vários regulamentos nas diversas IES portuguesas.

No panorama nacional, o sindicalismo académico é representado por duas estruturas sindicais constituídas em períodos distintos da história, com ideologias e motivações diferentes. A Federação Nacional dos Professores — FENPROF — constituiu-se em 1983, integrando os diversos sindicatos de zona⁷ que se estabeleceram e/ou fortaleceram no Pós 25 de Abril de 1974 (Stoer, 2008), representando os docentes dos diversos níveis de ensino. O Sindicato Nacional do Ensino Superior, por seu lado, constituiu-se algum tempo depois, em 1989, na sequência de diversos descontentamentos por parte dos docentes do ensino superior relacionados, segundo Lourtie (2015) com a menor atenção dada pelos sindicatos da FENPROF à negociação da carreira docente neste nível de ensino com a tutela. De acordo com o autor, o Ministério da Educação preparava-se para reestruturar a carreira académica e desequipara-la à carreira de magistrado na componente salarial. Simultaneamente, clamava-se pela necessidade de criar uma estrutura sindical própria para o ensino superior. Esta estrutura assume-se como um sindicato independente e de âmbito nacional, representando exclusivamente os docentes do ensino superior e os investigadores (Lente, 2003).

Metodologia

Os resultados relatados aqui representam uma componente exploratória de um projecto de investigação de doutoramento sobre as aceitações dos docentes do ensino superior dos sistemas de avaliação do desempenho.

Foram realizadas 15 entrevistas semi-diretivas a ativistas sindicais de diferentes IES afetos ao SNESup e a dois sindicatos da FENPROF — SPN e SPGL. Doze dos ativistas sindicais são membros do SNESup (7 dirigentes e 5 delegados), um entrevistado é dirigente do SPN e os restantes dois desempenham funções dirigentes no SPGL. Para definir os entrevistados foram considerados dois critérios: participação em atividades sindicais relacionadas com a implementação dos RAD e o desempenho de funções em IES de diferentes regiões do país e dos dois

7 São eles: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL); Sindicato dos Professores do Norte (SPN); Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC); Sindicato dos Professores da Zona Sul (SPZS); Sindicato dos Professores da Madeira (SPM) e Sindicato dos Professores da Zona Açores (SPZA).

subsistemas de ensino. A seleção e proposta dos entrevistados foram feitas, contudo, pelas próprias estruturas sindicais.

O conteúdo destas entrevistas foi posteriormente analisado e complementado com a análise de documentos escritos e vídeos da autoria das estruturas sindicais participantes. A análise dos discursos teve por base três categorias que emergiram no decorrer do procedimento exploratório. São elas: i) posicionamento dos sindicatos face ao atual modelo de avaliação do desempenho, e ações desenvolvidas; ii) posicionamento dos ativistas sindicais nas diversas IES; iii) estratégias de coligação entre sindicatos.

Seguidamente, serão descritos os principais resultados obtidos.

Posição das estruturas sindicais face ao atual sistema de avaliação do desempenho docente

No que respeita à aplicação de modelos de avaliação do desempenho docente no ensino superior, tanto o SNESup como a FENPROF parecem afirmar a sua inevitabilidade, dada a natureza competitiva e meritocrática das carreiras docente e de investigação. Mais ainda, a FENPROF considera que uma posição de contestação poderia ser prejudicial para a imagem externa da própria classe, que desempenha um papel fundamental na formação de outros profissionais. Não obstante a aceitação, em abstrato, desta realidade, ambas as estruturas têm contestado fortemente o atual enquadramento legal do sistema de avaliação do desempenho e os seus princípios, alegando que o mesmo configura sérias ameaças para o profissionalismo da classe, como se pode ler, por exemplo, num dos pareceres elaborado pela FENPROF:

Até agora vigorava um sistema de avaliação que, não sendo perfeito, se centrava no essencial da actividade e profissionalidade dos docentes, no ethos da sua autonomia e liberdade científicas e criadoras. Doravante espreita o perigo do periférico e do secundário passarem a central, com sequelas funestas para as dimensões intelectual, cultural, espiritual e humanista da docência universitária.

(Parecer do SPN/FENPROF à proposta de RAD da Universidade do Porto, 2010)

Um dos princípios fortemente contestados pela FENPROF e pelo SNESup prende-se com o controlo da produtividade assente na

quantificação dos desempenhos académico e científico, na medida que ambos consideram que o mesmo conduz a uma redução da autonomia e dos poderes profissionais, bem como a uma proletarianização do trabalho docente e de investigação, subjugando-o a critérios gestionários (e.g. objetivos individuais de desempenho) definidos previamente pela hierarquia. A FENPROF manifestou oficialmente esta preocupação nos pareceres às propostas de RAD que lhe foram apresentadas.

E assim surgem receitas para configurar a Universidade segundo os ditames de uma visão e gestão, com alcance curto e distorcido. É patente a tentação de absolutizar nela o paradigma produtivista (melhor dizendo, consumista), de querer proletarianizar e despir de estatuto intelectual os seus docentes. O SIADAP — Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública que (...) trata os funcionários como objectos sem alma e sentimentos, sofre uma ligeira metamorfose para avaliar os docentes com uma parafernália de instrumentos que modificarão o cerne, a essência e o alvo do seu exercício profissional. Os enormes desperdícios de tempo e o concomitante desvio de energias para atender os requisitos da avaliação vão irremediável e radicalmente alterar as funções e metas fulcrais dos professores.

(Parecer do SPN/FENPROF à proposta de RAD da Universidade do Porto, 2010)

... há no projecto claramente um excesso de dirigismo que ameaça a liberdade académica, desprotegendo os docentes quanto à possibilidade de discordarem do plano de trabalhos que os avaliadores lhes queiram impor, podendo até, por via da fixação desses planos, os avaliadores impedirem à partida que os avaliados possam obter a menção máxima no período a que respeitam.

(Apreciação preliminar do SPGL/FENPROF ao projeto de RAD do Instituto Politécnico de Lisboa, 2010).

As consequências desta forma de avaliação dos docentes foram igualmente discutidas pelo SNESup num debate realizado em 2010, logo após o surgimento das primeiras propostas de RAD, centrando-se sobretudo na quantificação da produção científica.

Dantes, os académicos publicavam porque sentiam que tinham qualquer coisa de importante para apresentar à comunidade científica e gostavam que esta reconhecesse o mérito do seu contributo. Hoje, muitos académicos publicam porque precisam desesperadamente dessas publicações para manter o emprego, para poderem continuar a investigar ou para serem promovidos e ganharem

mais dinheiro. E isto faz toda a diferença e é esta pressão que está a corromper o processo de publicação e a discussão verdadeiramente científica no seio da comunidade académica. Nenhum sistema de avaliação sério e honesto pode deixar de incluir uma análise rigorosa e reflectida do conteúdo dos trabalhos de um académico. E isto leva tempo e dá trabalho, o que é contrário à ideia de permanente avaliação que tende a recorrer a métricas que, por sua vez, são indutoras de vícios e de uma comunidade científica disfuncional.

(“A avaliação do desempenho nos estatutos de carreira — Métricas e *peer review*”, SNESup, 27 de Janeiro de 2010)

Os pareceres sobre as propostas de RAD apresentadas pelas diversas IES, elaborados no âmbito do estipulado legalmente pelos atuais estatutos da carreira docente, constituem a fonte privilegiada de publicitação das posições assumidas pelas duas estruturas sindicais consideradas neste estudo. A consulta destes documentos revela formas diferentes de análise crítica das mesmas propostas. Por um lado, enquanto a FENPROF apresenta a sua posição começando por questionar os aspetos críticos da avaliação do desempenho e, posteriormente, particularizando alguns aspetos da proposta RAD, referindo os pontos discordantes, os pareceres do SNESup⁸ consistem na descrição dos pontos discordantes apresentando, de seguida, propostas de alteração concretas e respetiva fundamentação legal.

Posições dos ativistas sindicais nas diversas IES face ao sistema de avaliação do desempenho

A análise dos discursos dos ativistas entrevistados aponta para uma heterogeneidade de posições assumidas face ao sistema de avaliação do desempenho docente atualmente em vigor. Alguns ativistas apresentam uma posição de **rejeição** em relação ao sistema da avaliação do desempenho docente, como evidenciado nos seguintes discursos:

... eu acho que [os sistemas de avaliação do desempenho] prejudicam!
(Ativista sindical 2)

... eu sou o mais desfavorável possível a esse esquema de avaliação. Em primeiro lugar, porque quando foi criado, com a revisão (...) do RJIES e do estatuto da

8 As posições assumidas pelo SNESup relativamente às diversas propostas de RAD poderão ser consultadas no *website* do sindicato, no endereço

carreira docente, criou-se a noção, errada, de que os docentes do ensino superior não eram avaliados e já éramos avaliados.

(Ativista sindical 9)

Outros, por seu lado, parecem assumir uma posição de **aceitação parcial**, identificando, de forma limitada, alguns pontos fortes.

... entendemos que é muito importante a existência da avaliação (...) é muito negativo que uma organização sindical que organiza professores dê a imagem que não quer que os seus membros sejam avaliados. Isso é uma coisa muito negativa. Agora, uma coisa é dizer isto e outra coisa é dizer que qualquer avaliação serve. Também não é assim! Há princípios que têm que ser seguidos na avaliação.

(Ativista sindical 1)

Em relação à avaliação do desempenho, em regra geral, sou favorável. (...) Em teoria, parece-me bem a avaliação por mérito, a avaliação por pares, e que a progressão na carreira se faça por mecanismos de avaliação.

(Ativista sindical 12)

O discurso de um outro ativista aponta uma posição para uma **aceitação total** do sistema de avaliação do desempenho docente atualmente em vigor.

Antes do novo RJIES e do novo estatuto da carreira docente, nesta instituição, não havia avaliação. (...) A minha opinião é que os docentes devem ser avaliados e, portanto, acho que é positivo passar-se a fazer avaliação. (...) Concordo com essa avaliação nos moldes em que é feita... por objetivos.

(Ativista sindical 11)

Este ativista referiu ainda ter participado, na qualidade de docente e não como representante sindical, em algumas reuniões de discussão na fase de conceção do regulamento de avaliação do desempenho referente à IES a que pertence. Tal facto poderá ter contribuído para a aceitação do modelo de avaliação do desempenho e do próprio regulamento implementado na sua escola, na medida em que o entrevistado se sentiu ativamente envolvido no processo de estabelecimento das regras de avaliação dos seus pares.

Os discursos de aceitação total e parcial do atual sistema de avaliação do desempenho apresentam diversos elementos que, na opinião dos entrevistados, legitimam, ainda que de forma parcial, o modelo

em vigor. Estes elementos encontram-se descritos no ponto seguinte.

Elementos discursivos de concordância com a existência de sistemas de avaliação do desempenho

a) Reconhecimento da necessidade de avaliar o desempenho docente

De acordo com a maioria dos entrevistados, o nível de exigência associado à profissão e a sua natureza meritocrática requerem, inevitavelmente, uma avaliação dos desempenhos dos docentes, como forma de garantir o rigor no trabalho desenvolvido.

b) Avaliação do desempenho como instrumento de motivação

Sendo uma das finalidades da avaliação do desempenho a premiação da excelência e do mérito científico, os entrevistados que se manifestaram a favor (total ou parcialmente) da avaliação do desempenho consideraram que esta ferramenta de gestão poderá contribuir para motivar os docentes a atingirem níveis de desempenho elevados.

c) Avaliação do desempenho como combate às acomodações dos docentes

Na perspetiva dos entrevistados referidos anteriormente, a avaliação do desempenho poderá constituir também um instrumento de combate às acomodações dos docentes que, protegidos pelo estatuto de funcionário público, poderão reduzir a sua produtividade sem quaisquer consequências uma vez atingido o seu ponto de credencialização, sem que haja consequências disso. A transcrição que se segue permite ilustrar esta ideia.

... um dos grandes problemas do ensino superior, durante muitos anos, foi a cristalização dos cargos. Ou seja, as pessoas acabavam por progredir na carreira meramente pelo tempo. (...) durante muito tempo, a sensação que me dava era que as pessoas não tinham que se esforçar para que fossem aumentadas.
(Ativista sindical 12)

Elementos discursivos de discordância em relação ao sistema de avaliação do desempenho

Não obstante a aceitação de sistemas de avaliação do desempenho na carreira académica ter estado presente no discurso da maioria dos entrevistados, diversas críticas foram apontadas ao modelo em vigor, que procuraremos sistematizar de seguida.

a) Descrédito da avaliação do desempenho

Na opinião da maioria dos entrevistados, a avaliação do desempenho parece ser percecionada com descrédito, constituindo a um mero procedimento administrativo, cujo cumprimento é obrigatório por imposição legal. Os representantes dos docentes referem que estes não chegam a perceber quais os benefícios da aplicação deste sistema nem o encaram como uma ferramenta de gestão de recursos humanos eficaz.

... nem os avaliadores nem os avaliados encaram isto com qualquer responsabilidade (...). Aquilo... "Eh pá! Agora tens ali um documento para assinar". A gente vai lá, assina. "Ah, eu discordo!". "Escreve aí que discordas e pronto!". (...) O avaliador é exatamente a mesma coisa. Não há propriamente aquele hábito de se reunir, de chegarmos, discutir isto e aquilo, "vamos dar-te condições, o que é que pretendes fazer?". Não é nada disto! (...) aquilo não é encarado a sério. Uma das componentes que isto não é encarado a sério será certamente porque aquilo não está integrado, o sistema de avaliação não está integrado em nada! Nem na avaliação do curso, nem no sistema de recompensas e incentivos (...) Portanto, como aquilo não está integrado, é uma peça dispersa. Para o avaliado e para o avaliador não serve para nada! E para os cursos também não serve para nada.

(Ativista sindical 4)

b) A avaliação do desempenho produz apenas efeitos negativos para níveis de desempenho insuficientes

Tal como referido anteriormente, a aplicação de medidas de austeridade no ensino superior português traduziu-se, entre outros aspetos, na manutenção do congelamento das promoções e progressões de carreira. Isto produziu inevitavelmente efeitos no processo de avaliação do desempenho dos docentes, na medida em que o mérito

e a excelência na performance não poderão ser premiados e distinguidos de níveis de desempenho medianos. Assim, os efeitos previstos pelo modelo de avaliação aplicam-se aos níveis de desempenho insuficiente (e.g. processo disciplinar ou não renovação do contrato a prazo). Este aspeto é fortemente referido no discurso dos ativistas sindicais.

Aconteceu que com a crise foram interrompidas as subidas de escalão. E, portanto, a malta diz e bem 'Bom, então ficou só o aspeto negativo. E, de certa maneira, é verdade. Porque o processo disciplinar, a crise não veio afetá-lo. Ele pode ser desencadeado. (...) [as instituições de ensino superior] passam um bocado a imagem de que não há consequências salariais (...). E, portanto, para as instituições é bom que não aconteça nada de especial porque os orçamentos estão cada vez mais curtos. Agora, há colegas que têm a perceção de que aquilo que fazem, mesmo que seja avaliado positivamente, isso não vai ter consequências.

(Ativista sindical 1)

As consequências do colega que tem o Bom e do colega que tem o Excelente é exatamente a mesma coisa. (...) ... se por via desta avaliação, pudesse haver um prémio, digamos assim, de subir de escalão e melhorar a situação salarial, pronto, eu aí poderia pensar duas vezes — por um lado é mau, mas também há colegas que merecem de facto subir de escalão e ter esse... Mas não! Não! Não há essa possibilidade. A lei do orçamento de estado impede isso. Depois de se perder este tempo todo, o que é que aconteceu? Nada! Zero! Isto é altamente anti-pedagógico...

(Ativista sindical 2)

c) Iniquidade do sistema de avaliação

A iniquidade do sistema de avaliação do desempenho é um elemento também presente no discurso dos ativistas sindicais, quer devido à atomização do processo de avaliação do desempenho (i.e. cada IES dispõe de autonomia para aprovar o seu próprio regulamento), que poderá favorecer uns docentes em detrimento de outros de IES diferentes, em função do nível de exigência dos RAD aprovados; quer devido à elevada amplitude dos critérios de avaliação de forma a abranger diferentes áreas científicas, sem contudo atender às suas especificidades.

Ninguém nas ciências sociais escreve um artigo de três e quatro páginas. (...) quando se verifica, em termos numéricos o número de artigos publicados entre eles [ciências exatas] e das ciências sociais e humanas vê-se que nas ciências sociais e humanas ficamos sempre desfavorecidos, sempre em menor número. (...) As áreas das ciências e das tecnologias são sempre mais favorecidas. É como lhe digo, eles têm muito mais produção.

(Ativista sindical 9)

- d) Alterações no exercício das funções por pressões criadas pelo próprio sistema

Os ativistas sindicais entrevistados consideram que o atual sistema de avaliação do desempenho docente, assente no controlo explícito da produtividade, tem conduzido a alterações no comportamento dos próprios docentes devido à pressão sentida para evidenciar resultados atingidos, conforme ilustrado no excerto que se segue.

Claro que houve alterações de comportamento. Agora somos todos mais cuidadosos — não há ninguém que não dê uma cuspidela que não peça o comprovativo da cuspidela. Isto agora passou a ser assim.

(Ativista sindical 3)

De acordo com Madureira e Rodrigues (2011), a avaliação do desempenho com base em objetivos quantificados (por vezes de forma rígida) pode representar um estímulo para um comportamento perverso por parte do avaliado, não trazendo valor acrescentado para a organização. Os discursos transcritos abaixo parecem ilustrar um exemplo de comportamento perverso que os docentes poderão adotar no sentido de favorecerem as suas classificações individuais.

Então, se eu der menos de 80% de positivas... Isso não é uma opção?! Ou seja, isso pode-me levar a encarar o meu trabalho como um desafio e a avaliação dos meus alunos como um desafio. É essa a atitude que a maior parte das pessoas tomam. Quando começarem a fazer contas...

(Ativista sindical 3)

Neste momento, se você passar 65% [dos alunos] ninguém lhe diz nada.

(Ativista sindical 6)

- e) A avaliação do desempenho utilizada como instrumento de poder discricionário

Outro aspeto negativo apontado pelos ativistas sindicais entrevistados prende-se com a utilização da avaliação do desempenho como instrumento de poder discricionário por parte da hierarquia da instituição, conforme descreve o excerto seguinte.

Nos departamentos mais recentes, que no fundo foram construídos já à sombra do RJIES, veio limitar a participação de toda a gente na coisa universitária, na coisa académica, isso já se nota uma maior tendência para o autoritarismo, para a prepotência, etc. Esta questão da avaliação do desempenho é mais um instrumento que ficaria à disposição desse tipo de delinquência.

(Ativista sindical 1)

De acordo com Marsden (2004), a avaliação do desempenho terá duas faces: uma no sentido em que poderá servir de incentivo, ao clarificar quais são os objetivos a atingir e as formas de recompensar os desempenhos elevados; e uma outra relacionada com a possibilidade de os gestores a utilizarem como instrumento para pressionar os funcionários a atingir níveis de desempenho mais elevados, sob pena de perderem a sua remuneração ou mesmo os seus empregos. Sendo a carreira académica intrinsecamente competitiva e sujeita a grande precariedade, não será de estranhar que dentro das próprias organizações de ensino superior os gestores utilizem estas práticas no sentido de mais facilmente poderem levar a cabo as suas estratégias.

Estratégias de coligação entre organizações sindicais

Tendo em conta a importância estratégica das organizações sindicais nas mudanças operadas no vários setores da administração pública, importa também perceber a existência de tentativas de estabelecimento de estratégias de coligação entre as várias organizações sindicais. Os dados obtidos apontam para o estabelecimento de coligações entre sindicatos da FENPROF e o SNESup apenas a nível local., em duas IES (uma na região centro e outra na região sul). As ações desenvolvidas consistiram na realização de reuniões que tiveram como finalidade informar e esclarecer os docentes afetos às respetivas IES (associados e não associados) sobre o processo e as regras de avaliação instituídos pelo respetivo RAD. De acordo com os ativistas sindicais destas IES que foram entrevistados, a referida coligação tem sido estabelecida há vários anos e tem funcionado de forma eficiente na defesa dos interesses da classe em diferentes matérias.

Pensamos que a proximidade de posições assumidas pela FENPROF e pelo SNESup, no que respeita atual enquadramento legal do sistema de avaliação do desempenho docente no ensino superior poderá ter contribuído para a continuação deste trabalho em conjunto nas IES em que tal já acontecia.

Conclusão

Os resultados atingidos até ao momento permitem perceber que, quer os sindicatos do ensino superior, quer a maioria dos ativistas sindicais entrevistados, apresentam discursos de aceitação parcial de modelos de avaliação do desempenho na carreira académica, reconhecendo a sua importância como instrumento de premiação do mérito de combate às acomodações permitidas pela proteção conferida pelo estatuto de funcionário público. Todavia, estes atores manifestam sérias dúvidas relativamente ao enquadramento legal do sistema de avaliação em vigor, afirmando que os seus princípios constituem uma ameaça à profissionalidade e aos poderes profissionais dos docentes e investigadores.

Os discursos produzidos pelos representantes dos docentes apontam para um ceticismo geral e desmotivação relativamente aos modelos de avaliação do desempenho implementados e aos seus benefícios, apontando como principal factor o congelamento da progressão na carreira (e o conseqüente aumento remuneratório). Mais ainda, os modelos de avaliação são percecionados por estes atores como uma forma de punição e de pressão para os académicos atingirem resultados previamente determinados pelos decisores institucionais (que desempenham cada vez mais o papel de gestores em substituição do papel de líderes académicos), uma vez que o sistema prevê apenas efeitos para os desempenhos insuficientes.

Referências bibliográficas

- Adcroft, A. & Willis, R. (2005), "The (un)intended outcome of public sector performance measurement", *International Journal of Public Sector Management*, 18 (5), pp.386-400.
- Araújo, J. F. & Rodrigues, I. (2009), "Novos modelos de gestão das universidades: desafios emergentes", *Paper* apresentado no IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 25 a 27 de Novembro.

- Bach, S. & Bordogna, L. (2011), "Varieties of new public management or alternative models? The reform of public service employment relations in industrialized democracies", *The International Journal of Human Resource Management*, 22 (11), pp. 2281-2294.
- Carvalho, M. T. (2012), "Managerialism and professional strategies: a case from nurses in Portugal", *Journal of Health Organization and Management*, 26(4), pp. 524-541.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997), *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*, Londres, Sage.
- Correia, T. (2011), "New public management in the Portuguese health sector: a comprehensive reading", *Sociologia On Line*, 2, pp. 573-598.
- Deem, R. (1998), "New managerialism and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom", *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), pp. 47-70.
- Deem, R.; Hillyard, S. & Reed, M. (2007), *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*, Oxford, Oxford University Press.
- Evetts, J. (2006), "Introduction: trust and professionalism: Challenges and occupational changes", *Current Sociology*, 54(4), pp. 515-531.
- Evetts, J. (2011), "A new professionalism — challenges and opportunities", *Current Sociology*, 59 (4), pp. 406-422.
- Ferlie, E.; Ashburner, L.; Fitzgerald, L. & Pettigrew, A. (1996), *The New Public Management in Action*, Oxford, Oxford University Press.
- Filc, D. (2006), "Physicians as 'organic intellectuals'. A contribution to the stratification versus deprofessionalization debate", *Acta Sociologica*, 49 (3), pp. 273-285.
- Friedson, E. (2001), *Professionalism: the Third Logic*, Cambridge, Polity.
- Goldfinch, S. & Wallis, J. (2010), "Two myths of convergence in public management reform", *Public Administration*, 88 (4), pp. 1099-1115.
- Gonçalves, N. (2013), *O Progresso da Ideia de Gestão Empresarial na Administração Pública Portuguesa*. Lisboa, ISCTE-IUL, tese de doutoramento em Sociologia.
- Hood, C. (1991), "A public management for all seasons?" *Public Administration*, 69, pp. 3-19.
- Jarl, M.; Frederiksson, A. & Persson, S. (2012), "New public management in public education: a catalyst for the professionalization of swedish school principals", *Public Administration*, 90 (2), pp. 429-444.
- Johnson, L. & Shields, J. (2007), "Lessons from management-union partnership in teacher performance appraisal in the New South Wales public education system", *International Journal of Human Resource Management*, 18(7), pp. 1214-1227.
- Kuhlmann, E. (2006), "Traces of doubt and sources of trust: health professions in an uncertain society", *Current Sociology*, 54(4), pp. 607-620.

- Lane, J. (2010), "Let's make science metrics more scientific", *Nature* 464 (7288), pp. 488-489.
- Lourtie, P. (2015), "SNESup — 1989". *Ensino Superior*, 51, pp. 15-16.
- Madureira, C. & Rodrigues, M. (2011), "A Avaliação do Desempenho Individual no contexto da Administração Pública Portuguesa — Desafios e limitações do SIADAP", *Iº Encontro Internacional Trabalho, Organizações e Profissões*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 7 e 8 de Julho.
- Marsden, D. (2004), "The role of performance-related pay in renegotiating the 'effort bargain': the case of british public service", *Industrial and Labor Relations Review*, 57 (3), pp. 350-370.
- Mauri, A. & Muccio, S. (2012), "The public management reform: from theory to practice. The role of cultural factors", *International Journal of Advances in Management Science*, 1 (3), pp. 47-56.
- Merton, Robert K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, IL, Free Press.
- Noordegraaf, M. & Meulen, M. van der (2008), "Professional power play: organizing management in health care", *Public Administration*, 86(4), pp. 1055-1069.
- Randall, G. & Kindiak, D. (2008), "Deprofessionalization or postprofessionalization? Reflections on the state of social work as a profession", *Social Work in Health Care*, 47 (4), pp. 341-354.
- Reed, M. (2002), "New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: A review and assessment", in A. Amaral, G. Jones & B. Karseth(eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 163-186.
- Rodrigues, M. L. (2002), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta.
- Santiago, R. & Ferreira, A. (2012), "Entre a 'gaiola de ferro' e a gaiola de cristal': percepções dos académicos portugueses sobre o controlo e a regulação política e institucional do trabalho académico", *VII Congresso Português de Sociologia*, Porto, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Stoleroff, A. (1988), "Sindicalismo e Relações Industriais em Portugal", *Sociologia Problemas e Práticas*, 4, pp. 147-164.
- Stoleroff, A. (1995), "Elementos do Padrão Emergente de Relações Industriais no Contexto da Restruturação: Alguns resultados de um inquérito nacional às médias e grandes empresas", *Organizações e Trabalho*, 13, pp. 11-42.
- Stoleroff, A. (2007), "The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions", *Transfer — European Review of Labour and Research*, 13 (4), pp. 631-652.
- Stoleroff, Alan (2013), "Employment relations and unions in public administration in Portugal and Spain: From reform to austerity", *European Journal of Industrial Relations* 19 (4), pp. 309-323.

- Stoleroff, A. (2015), "O sindicalismo no ensino superior e investigação: experiências internacionais", *Ensino Superior*, 51, pp. 12-14.
- Stoleroff, A. & Naumann, R. (2001), "Democracy", *Paper presented at International Conference of Human Growth*, Toronto, April 30 — May 1.
- Stoleroff, A. & Vicente, M. (2014), "Avaliação do desempenho em tempos de austeridade", *VIII Congresso Português de Sociologia*, Évora, Associação Portuguesa de Sociologia
- Trow, M. (1994), *Academic Reviews and the Culture of Excellence*, Estocolmo, Studies of Higher Education and Research.

Capítulo 62

O Universo formativo e laboral da profissão docente em Portugal na atualidade

Uma abordagem aos dados estatísticos e aos discursos dos atores

Liliana Pascueiro

Doutoranda em Sociologia pelo CICS NOVA — Interdisciplinary Centre of Social Sciences (FCSH/UNL) (lpascueiro@fcsch.unl.pt)

Abstract

Since the 70's the changes in the education system, led to an increase in the number of students and therefore the need for more teachers. The growth of this need, led many graduates into this profession without education credentials required for teaching. This contributes to a less positive view of the quality of the professional's in education and the profession itself. Since the 80's guidelines have been implemented to adapt human resources to the current education system needs and ensure of quality education with professionals specifically working in the area of education. With the rehabilitation of credentials required for access to this profession and evaluation systems of professionals who wish to enter it.

However, the picture we are seeing is the decline in the number of graduates in these areas, as well as the number of professionals still working. How do these graduates experience their professional integration processes — despite the fact that they received higher education specifically targeted for teaching — do they risk not achieving access to the teaching profession? How do they assess this profession and what position it occupies in their expectations systems and motivations for their professional future? These are the key issues that guide this reflexions.

Palavras-chave: profissão docente, inserção profissional, diplomados do ensino superior.

Introdução — breve contextualização histórica

As alterações no sistema de ensino português, nomeadamente a partir da reforma enveredada pelo Ministro Veiga Simão na década de 70 (Carvalho, 1986), contribuíram para o aumento considerável do número

de professores no ativo. A preocupação pelas elevadas taxas de analfabetismo que caracterizavam o nosso país à época desencadearam a aposta na massificação em alguns níveis de ensino e a democratização do acesso a graus mais elevados de escolarização. Foram introduzidas mudanças significativas na organização e expansão geográfica do sistema de ensino, bem como a obrigatoriedade de frequência do sistema até níveis mais elevados, apostando-se no aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, conduzindo ao aumento do número de alunos no sistema e dos que prolongam a sua permanência no sistema escolar. Tal facto exigiu o aumento do número de professores necessários para dar resposta a esta nova realidade, de tal forma que entre a década de 60 e a de 80 do século XX, passou-se de 40.000 professores no ativo para cerca de 150.000 (Jesus, 1996). A procura de mais profissionais e a falta de oferta de professores levou à possibilidade de integração nesta profissão de muitos indivíduos sem habilitações específicas para a docência.¹ Este facto deu origem ao que Jesus (1996) entende ter sido a criação de uma imagem social menos positiva desta profissão, a imagem de que *qualquer um pode ser professor*. Esta suposta facilidade do acesso à profissão levou igualmente a que muitos indivíduos ingressassem de forma provisória esta profissão, muitas vezes pela falta de alternativa em outras atividades profissionais, mais do que por projeto de vida profissional, vocação ou formação específica para a docência.² Nos anos 80 a reforma do ensino (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986), consciente do que aparentemente parecia ser uma imagem degradada da profissão docente e da qualidade do serviço prestado,³ veio reforçar a necessidade de maior controle e formação específica para a docência e a melhoria da qualidade dos profissionais em exercício. Neste sentido, foram criados programas como a *profissionalização em exercício*, *formação em serviço* e *profissionalização em serviço* (Nóvoa, 1993), de forma a incentivar a profissionalização dos professores no ativos. A fraca adesão a estas diretrizes levou a que mais recentemente novas políticas públicas tenham sido

1 Daí a existência dos regimes de habilitação própria e habilitação suficiente, modalidades que estiveram em exercício para os que terminaram a sua formação para a docência até 2007.

2 Para mais detalhe, consultar o estudo do Professor Braga da Cruz, onde são descritas as principais razões para enveredar na profissão docente a nível nacional na década de 80: AAVV (1988), “Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação”, in *Análise Social*, vol. XXIV (103-104) (4^o, 5^o), pp. 1187-1293.

3 *Idem*.

criadas para a melhoria da qualidade formativa do corpo docente. Tais alterações têm contribuído para profundas mudanças no desempenho desta profissão, que vão no sentido de diversificação de funções e o aumento de competências, condições necessárias para a adaptação desta profissão às novas exigências do sistema, quer seja educativo, político, económico ou social.

Se pela vertente das políticas públicas o panorama é o de restituir a profissionalização a esta atividade — mediante uma formação direcionada especificamente para a docência e a implementação de critérios de controle da qualidade formativa dos profissionais do ensino, bem como proceder à adequação da mão de obra às necessidades do sistema (quer seja em termos quantitativos quer no tipo de oferta formativa) — como estão os mercados formativo e de trabalho a vivenciar estas diretrizes? Debruçamo-nos agora sobre o panorama das escolhas formativas e do mercado profissional com ligação à área do ensino, recorrendo a uma parte do elevado manancial estatístico disponível,⁴ acerca do sistema de ensino e ao sistema de emprego/desemprego.

O mercado formativo

Como mencionamos anteriormente, a massificação escolar através da obrigatoriedade de permanência no sistema de ensino — implementada pela primeira vez em Portugal em 1844 para o nível 4^a classe (7-15 anos)⁵ e estando atualmente no nível de estudos de ensino secundário (18 anos)⁶ — contribuiu para o prolongamento dos percursos escolares até níveis de escolaridade mais avançados, aumentando desta forma o número de indivíduos que integra e conclui o ensino superior (cf. figura 62.1). Tornar este nível de ensino acessível a um maior número de indivíduos contribuiu para o aumento da diversidade do seu público, em aspetos como as suas origens sociais, proveniências geográficas, género, idade, etc. (Balsa, 1997), retirando-lhe,

4 Referimo-nos principalmente ao IEF, INE, à DGEEC e ao CNE.

5 Pela Reforma de Costa Cabral, patente no Decreto do Governo nº 220 (28 de setembro de 1844). Para mais informação consultar Almeida, Leite & Fernandes, 2010 & Justino, 2014.

6 Pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, onde se estabelece a escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (6-18 anos, sendo a educação pré-escolar obrigatória aos 5 anos de idade) e finda com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.

até certo ponto, a imagem de um sistema acessível apenas às classes mais elevadas da sociedade.⁷ Também a perspectiva economicista decorrente do pós II Guerra Mundial,⁸ quantificando-se o valor da educação, mediante a contabilização dos gastos e recompensas económica e social dos diplomados do ES, maendo-se a ideia de que o acesso a determinadas posições na hierarquia laboral e a ordenados mais elevados eram atribuídos aos indivíduos detentores de maiores credenciações escolares. Por outro lado, as especificidades do mercado de trabalho atual, assente maioritariamente em atividades ligadas ao setor dos serviços, exige uma maior aposta na formação e especialização da mão-de-obra em áreas que eram praticamente inexistentes no panorama das atividades económicas, e cujo acesso é feito mediante a posse de credenciação reconhecida. (Alves, 2007)

É neste contexto que passamos de 9.321 alunos no ES⁹ no início da década de 40, para mais de 80.000 no início da década de 80, o que representa um aumento de mais de 800% no número de alunos no sistema de ensino. Centrando-nos no número de diplomados¹⁰ que anualmente termina a sua formação no ES verificamos uma tendência crescente: iniciamos a década de 90 com cerca de 18.671 diplomados, passados 10 anos este valor subiu para os 61.140, o que representa um acréscimo de mais de 300% e permanece nesta trajetória ascendente até 2008, onde registamos 84.009 diplomados. De 2008 a 2013 (último ano de referência deste estudo), a tendência inverte-se, registando-se neste último ano 80.899 diplomados. Em termos proporcionais, estes valores representam menos de 2 diplomados do ES por cada mil habitantes em 1991 (1,9‰), para cerca de 6 em 2001 (5,9‰) e 8 em 2013 (7,8‰).¹¹

Se o aumento do número de alunos no sistema de ensino e particularmente de diplomados do ES tem registado uma tendência crescente, em termos de áreas de formação¹² têm existido algumas

7 Até certo ponto porque a diferenciação parece estar agora a ser feita por outros critérios, em vez da posse ou não de diploma, aspetos como a área de formação e as instituições de ensino superior em que ocorre essa formação são indicadores de um maior ou menor prestígio associado ao diploma de ensino superior (Balsa *et al.* 1997).

8 Destacamos as teorias do Capital Humano e as teorias do sinal e do filtro, acerca da quantificação económica da educação (Alves, 2007).

9 Estatísticas da Educação — INE.

10 A categoria *diplomados* aqui referida integra as formações integradas na Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE ou ISCED em inglês ISCED) 5A e 5B e ainda ISCED 6, comportando, portanto, todos os diplomados do ES.

11 Pordata, acedido em Junho, 25, 2015 <http://www.pordata.pt/>.

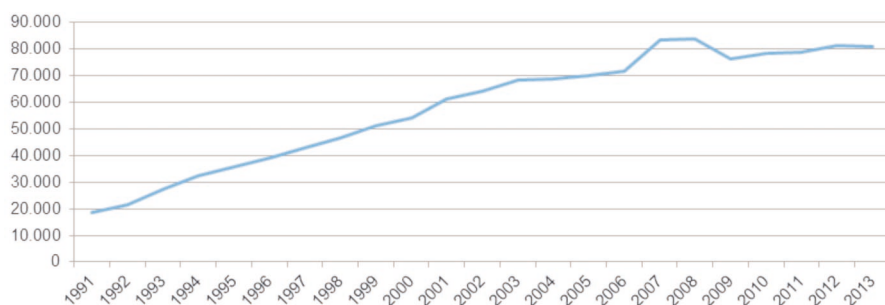


Figura 62.1 Diplomados do ES por ano (1991-2013)

Fontes de Dados: DGEEC/MEC — DIMAS/RAIDES.

Fonte: PORDATA (acedido a Março, 5, 2015 em <http://www.pordata.pt>).

oscilações, nomeadamente entre a proporção de alunos diplomados da área da educação — população foco desta investigação. A partir de 1994 e até ao ano de 2003 esta era a segunda área de formação com maior proporção de diplomados por ano, registando nos anos de 2002 e 2003, 22% de diplomados nesta área face ao total. Nos 10 anos seguintes — de 2003 até 2013, portanto — a quebra da proporção de diplomados desta área é bastante significativa, registando-se neste último ano a proporção de 8% de diplomados nesta área face ao total de diplomados (cf. figura 62.2).

Retiramos desta análise do panorama formativo que a mão-de-obra especificamente direcionada para a formação de professores nestes últimos 10 anos experiencia o que parece ser um desencantamento do interesse dos alunos por esta área, traduzindo-se na quebra proporcional e real do número de diplomados.

A reforma do ensino superior enveredada pelo Processo de Bolonha principalmente a partir do ano 2010,¹³ bem como a obrigatoriedade de

12 Aqui referidas segundo a designação ISCED: 1. Educação; 2. Artes e humanidades; 3. Ciências Sociais, comércio e direito; 4. Ciências, matemática e informática; 5. Engenharia, indústrias transformadoras e construção; 6. Agricultura; 7. Saúde e proteção social; 8. Serviços. A área de educação inclui a formação de professores/formadores e ciências da educação.

13 Acerca da transição para a nova organização do sistema de ensino superior, Processo de Bolonha, consultar Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

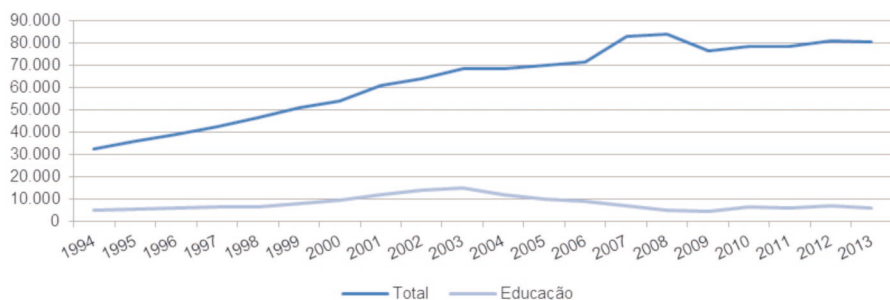


Figura 62.2 Total de diplomados da área de educação e formação (ISCED) 1. Educação, face ao total de diplomados por ano (1994-2013)

Fontes de Dados: DGEEC/MEC — DIMAS/RAIDES.

Fonte: PORDATA (acedido em Março, 5, 2015 em <http://www.pordata.pt>).

formação específica para a docência,¹⁴ contribuiu para o que consideramos ter sido por um lado, a estabilização do número de alunos no sistema de ensino na área da educação desde 2008, após uma quebra acentuada e permanente desde o ano 2003, assim como uma ligeira subida da proporção de diplomados após o ano 2010 — não esquecendo que passamos de cerca de 22% de diplomados da área da *educação* no ano 2003 para 8% no ano 2013.

14 Consultar Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de fevereiro, atribuindo as funções da docência aos diplomados de um curso de formação inicial de professores de escolas superiores ou de universidades e cujas formações ministradas obedecem aos perfis de qualificação para a docência; e a quem realizar estágio/prática pedagógica num dado grupo de docência / de recrutamento. Neste sentido, os alunos que se inscreveram a partir do ano lectivo de 2007/08 (inclusive) só podem candidatar-se à função docente com grau de mestre, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente. Mais recentemente (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), são alargados os ciclos de estudo e aumentado o teor curricular nas áreas da docência, didáticas específicas e de iniciação à prática profissional. São ainda eliminados os mestrados sem correspondência aos grupos de recrutamento escolar e fixadas as vagas para os ciclos de estudos que dão acesso à carreira de professor, de forma a ajustar a oferta de formação e as necessidades do sistema educativo.

O mercado de trabalho

Se em termos de oferta formativa a área do ensino parece apresentar-se nos nossos dias como pouco atrativa para os estudantes de ES, qual a realidade do mercado de trabalho nesta área? Com que mercado de trabalho se depararão estes diplomados para o exercício da profissão docente? Estará o mercado de trabalho a contribuir para a construção de uma imagem pouco atrativa da profissão, em aspetos como o acesso e manutenção na profissão e na degradação das condições de exercício? Com base nas informações estatísticas disponíveis, apresentamos seguidamente a evolução da oferta de empregos na área do ensino.

Exercício da profissão docente

No que confere ao número de profissionais no ativo na área da educação, verificamos que o aumento tem sido notório, particularmente a partir da década de 70 (muito impulsionado pela Reforma do sistema educativo, empreendida por Veiga Simão, que já mencionamos anteriormente). De 1970 ao início dos anos 2000 registamos um crescimento contínuo do número de professores em exercício, passando de cerca de 54.525 em 1970/71, para 113.555 em 1980/81, 146.149 no início da década de 90 e 176.707 na viragem para o novo milénio, sendo que os anos seguintes pautam-se por oscilações no valor do número de professores em exercício, mas evidenciando-se o que parece ser uma tendência descendente. O valor *record* do número de professores em exercício ocorre no ano letivo de 2004/05 com 185.157, ano que marca o início da quebra acentuada que se vem registando até à atualidade (período de referência finda em 2012/13 com um total de 150.311 professores no ativo). Esta quebra no número de professores parece estar mais evidente entre os professores do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário, como podemos verificar na figura 62.3.

Em termos de caracterização, verificamos uma tendência para o envelhecimento etário do corpo docente ao longo dos anos (cf. figura 62.4), pautado pela diminuição do número de professores com menos de 40 anos, e o aumento dos que têm 50 e mais anos (embora em todos os anos a maioria dos professores tenha entre 40 e 49 anos). Em termos concretos, no ano letivo de 1996/97 existia no ativo cerca de 30 mil professores com menos de 30 anos e cerca de 55 mil com idades compreendidas entre os 30 e 39 anos e cerca de 25 mil com mais de 50 anos (20.771

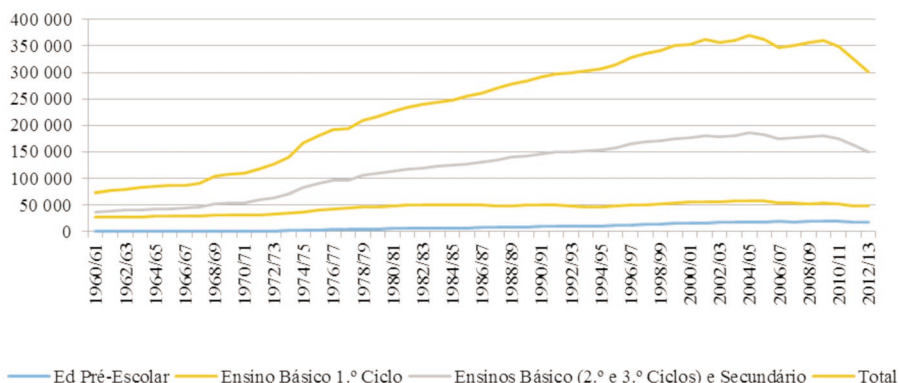


Figura 62.3 Docentes em exercício, segundo o nível de educação/ensino, por ano letivo (1960/61-2012/13)

Fontes de Dados: GEPE/ME / INE, I.P.

com 50 a 59 anos e 4.077 com mais do que 60 anos), o início do novo milénio pauta-se pelo decréscimo da presença de professores mais jovens no ativo, sendo o panorama atual de predominância de professores com mais de 50 anos, de tal forma que o cálculo do índice de envelhecimento¹⁵ dá-nos conta de cerca de 29 professores com mais de 50 anos em cada 100 com menos de 29 em 1997/98, para cerca de 122 em 2012/13. Este facto remete-nos para as diretrizes políticas de impossibilidade de contratação de pessoal para a função pública, o que tem levado a uma maior dificuldade da população mais jovem à permanência na carreira docente.

Tendo em conta a formação académica deste grupo profissional — e tendo presente o decréscimo do número de professores no ativo que evidenciamos na figura 62.3 — constatamos que a presença de professores com licenciatura ou grau académico equiparado é dominante nos anos possíveis de análise (1998/99 a 2012/13), registando-se em 2009/10 o máximo de 146.526 professores no ativo com este nível de escolaridade, o que representa em termos percentuais cerca de 88% face ao total de professores desse ano. Desde 2009/10 a dominância deste nível de escolaridade da população docente diminui ligeiramente, aumentando a

15 Aproximado porque os dados disponíveis apenas nos possibilitam o intervalo inferior de idade inferior a 29 anos. Ou seja, o cálculo aqui apresentado consiste na fórmula $IE^* 100$

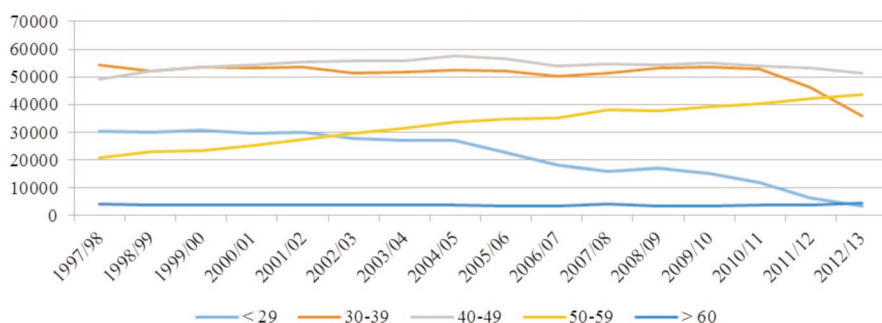


Figura 62.4 Professores por grupo etário, no Continente, por ano letivo (1997/98-2012/13)

Fontes de Dados: GEPE/ME / INE, I.P.

sua presença de profissionais com doutoramento/mestrado. Esta é, aliás, a informação mais relevante: que é cada vez maior o número de profissionais com doutoramento/mestrado, aumentando de 2.512 em 1998/99 para 11.117 em 2012/13 — o que representa em termos percentuais a passagem de 1% em 1998/99 para 8% no total de professores em exercício em 2012/13.

Em termos de natureza do estabelecimento de ensino, domina a prática no setor público (figura 62.6), embora a tendência seja a de diminuição dos ativos neste setor (149.044 em 1997/98 para 128.931 em 2012/13) e o aumento dos que exercem a profissão no ensino privado (19.205 em 1997/98 para 21.380 em 2012/13). Esta ligeira descida do número de profissionais no setor público e o aumento dos do setor privado traduz-se em termos percentuais numa proporção de cerca de 87% de professores em exercício no setor público em 1997/98 para uma proporção de 86% em 2012/13.

Centrando-nos no tipo de vínculo contratual predominante, sem dúvida que a maioria permanece como pertencente aos quadros (figura 62.7). Contudo, analisando a evolução do sistema de contratação deste grupo profissional, o que constatamos é que o ano de 2006/07 marca o início da inversão da tendência ascendente que vinha a notar-se nos primeiros anos do século XXI. De tal forma que passamos de cerca de 118.131 professores em 1999/00, para 124.755 em 2005/06, para 98.133 professores do quadro em 2012/13 — valor

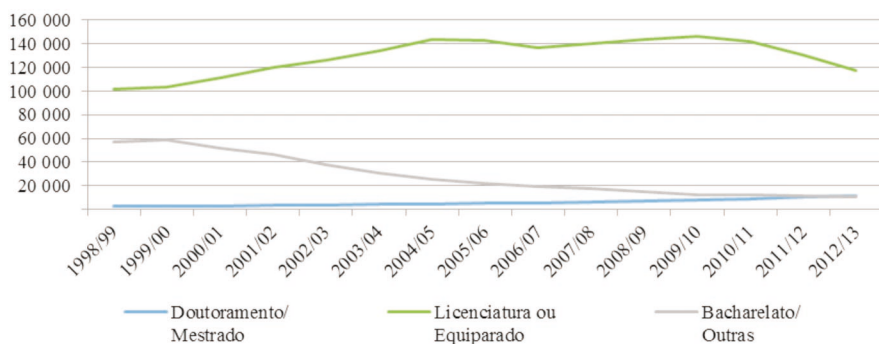


Figura 62.5 Professores em exercício, segundo o grau académico, por ano letivo (Continente)

Fontes de Dados: GEPE/ME / INE, I.P.

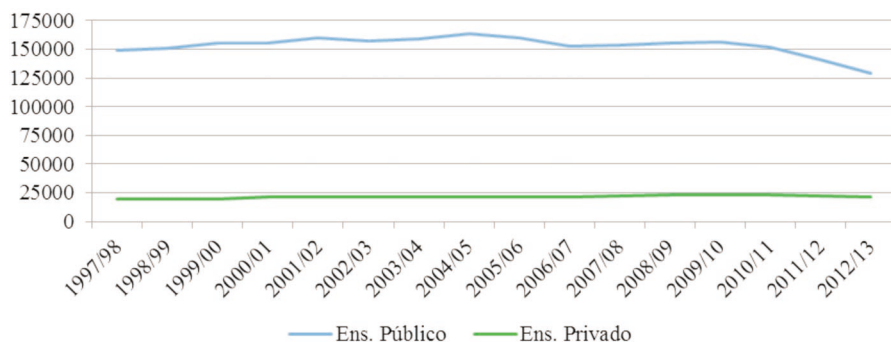


Figura 62.6 Professores em exercício, por natureza do estabelecimento de educação/ensino por ano letivo (Portugal)

Fontes de Dados: GEPE/ME / INE, I.P.

mais baixo registado nesta exposição. Já a evolução do número de professores contratados assistimos a algumas variações, registando o valor mais elevado no ano de 2010/11 com 35.976 professores contratados. Em termos proporcionais, a diminuição do número efetivo de professores do quadro traduz-se em 1999/00 em 81% dos professores, para um mínimo de 74% no ano de 2010/11, tendo-se

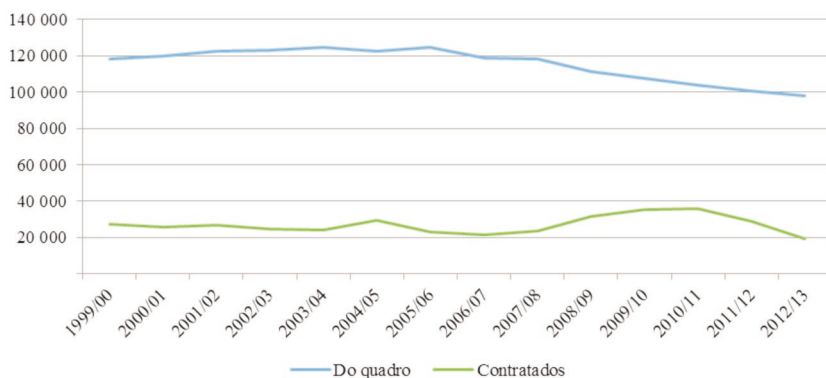


Figura 62.7 Professores, segundo a situação profissional, por ano letivo (Continente)

Fontes de Dados: GEPE/ME / INE, I.P.



Figura 62.8 Distribuição dos docentes com funções letivas, segundo a componente letiva semanal, por nível de educação/ensino (%)

Fonte: Perfil do docente (DGEEC).

registado no ano mais recente analisado 83,4% dos professores no ativo com vínculo contratual do quadro.

Tendo em conta a duração das funções letivas semanais, constatamos que a evolução demonstra que mais de metade dos docentes em exercício exerce 20 ou mais horas de atividades letivas — ressaltando que o máximo de horas previsto no Estatuto da Carreira Docente

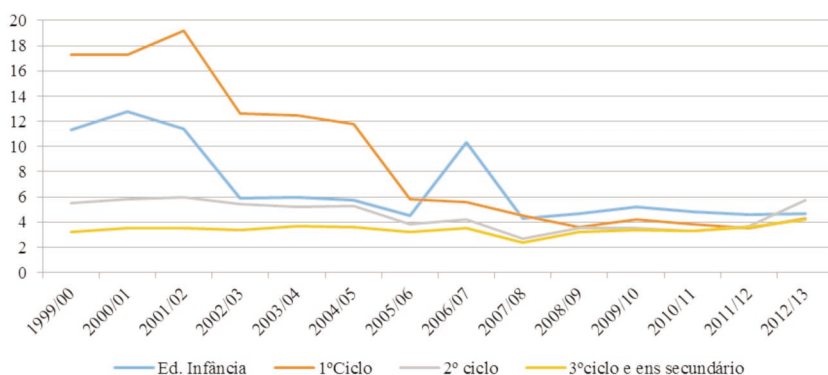


Figura 62.9 Evolução da taxa de docentes com funções não letivas (%)

Fontes de Dados: GEPE/ME / INE, I.P.

(ECD) varia entre as 22 e as 25 horas semanas.¹⁶ De salientar que nos últimos 3 anos a proporção de docentes com carga letiva entre as 14 e as 19 horas aumentou ligeiramente, referenciando no ano 2012/13 33% dos docentes em exercício.

Analisando desta vez a proporção de professores com funções não letivas,¹⁷ contatamos que em termos evolutivos (de 1999/00 a 2012/13), a grande alteração parece estar entre os professores do ensino básico 1º ciclo e entre os educadores de infância, passando respetivamente de 17% e 11% de professores com funções não letivas, para 4,3% dos professores do ensino básico 1º ciclo e 4,7% dos educadores de infância em 2012/13. No último ano de análise (2012/13) encontramos, contudo, o que parece ser a subida da proporção de professores do ensino básico 2º e 3º ciclos e do ensino secundário com funções não letivas, tendência que estará em análise nas futuras recolhas e apresentações de dados (cf. figura 62.9).

16 O limite de horas da componente letiva é definido pelo artigo 76º do ECD, na redação que lhe foi dada pelo D.L. nº 41/2012, de 21 de fevereiro, em que se pode ler no Artigo 77.º — Componente lectiva: “1 — A componente lectiva do pessoal docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de vinte e cinco horas semanais. 2 — A componente lectiva do pessoal docente dos restantes ciclos e níveis de ensino, incluindo a educação especial, é de vinte e duas horas semanais.”

17 Ressalvando que o Artigo 81º do ECD referente à dispensa da componente letiva foi revogado pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, o qual vem reforçar as situações constantes no Artigo 82.º referente à Componente não letiva.

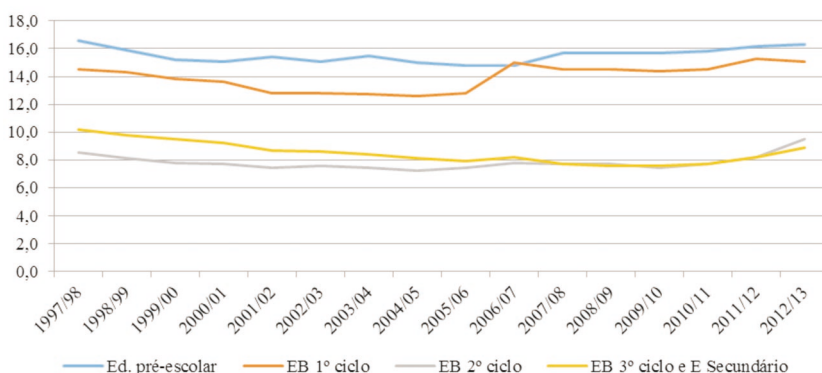


Figura 62.10 Evolução da relação aluno/docente, segundo o nível de educação/ensino (%)

Fonte: Perfil do docente (DGEEC).

Para finalizarmos a análise da prática da profissão docente, analisamos a evolução da relação aluno/docente. Embora se tenha registado uma diminuição do número de alunos por professor no início da década de 2000, patente em todos os níveis de educação/ensino, os últimos anos desta exposição regista o contrário: uma tendência para o aumento do número médio de alunos por professor. Em termos concretos passamos em 1997/98 de cerca de 16,6 alunos por professor no ensino pré-primário, 14,5 no ensino básico 1º ciclo, 8,5 no ensino básico 2º ciclo e 10,2 no ensino básico 3º ciclo e ensino secundário, para em 2005/06 de 14,8 alunos por professor no ensino pré-primário, 12,8 no ensino básico 1º ciclo, 7,4 no ensino básico 2º ciclo e finalmente 7,9 no ensino básico 3º ciclo e ensino secundário. Mais recentemente (2012/13), a relação aluno/docente está em 16,3 alunos por docente no ensino pré-primário (menos 0,3 alunos do que em 1997/98 e mais 1,5 alunos do que em 2005/06); 15,1 alunos no ensino básico 1º ciclo (mais 0,6 alunos do que no ano letivo de 1997/98 e mais 2,3 do que no ano 2005/06); 9,5 alunos no ensino básico 2º ciclo (mais 1 aluno do que em 1997/98 e mais 2,1 do que em 2005/06); e finalmente 8,9 alunos por professor no ensino básico 3º ciclo e ensino secundário (menos 1,3 alunos do que o registado em 1997/98 e mais 1 aluno por professor comparativamente a 2005/06).

Desemprego na profissão docente

Iniciando a nossa análise do desemprego pelos diplomados do ES, constatamos que a proporção de desempregados com formação superior permanece como sendo o segundo grupo com menor expressividade entre o universo dos desempregados inscritos no IEFP. Apesar da sua baixa expressão no panorama dos desempregados, este grupo tem vindo a verificar a partir de 2011 um acréscimo, registando o máximo de 14% em Dezembro de 2013. Atualmente esta população representa cerca de 13% do universo dos desempregados inscritos no IEFP (Abril de 2015) (figura 62.11). Se em termos proporcionais o aumento do número de desempregados é notório, analisando o seu valor real verificamos que este aumento traduziu-se numa subida de 44.139 indivíduos em Junho de 2011 para 63.470 no final desse mesmo ano e atingindo o máximo de 103.450 indivíduos desempregados com formação superior no final do mês de setembro de 2013. A última referência (Abril de 2015) dá-nos conta de 74.656 indivíduos com formação superior inscritos no IEFP.

A diminuição do número de professores no ativo bem como o aumento da proporção de desempregados com formação superior, trás para discussão um outro indicador: a distribuição do número de desempregados por área de formação (cf. figura 62.10). Analisando a distribuição a partir de 2006 (ressalvando que as alterações ao nível das habilitações necessárias para a docência são exigidas aos diplomados que acedem ao sistema de ensino a partir do ano letivo de 2007/08 inclusive), concluímos que Dezembro de 2006 regista a maior proporção de população inscrita no IEFP com formação superior proveniente da área *Formação de professores/formadores e ciências da educação* (com 24% dos registos), sendo aliás a área com maior proporção de desempregados. A partir deste ano verificamos uma quebra acentuada nos registos de desempregados nesta área, passando a ser a quarta área com maior proporção no universo dos desempregos inscritos, registando em Junho de 2010 uma proporção de 6% de desempregados face ao total, iniciando de novo um aumento até atingir atualmente (Dezembro 2013) a proporção de 14% face ao total e posicionando-se na segunda área, quando analisados os valores desagregadamente, e a terceira quando analisados os dados agregados. A área de *Formação de professores/formadores e ciências* é ultrapassada pela área de formação *Ciências Empresariais* que representa 15% dos diplomados — mas que

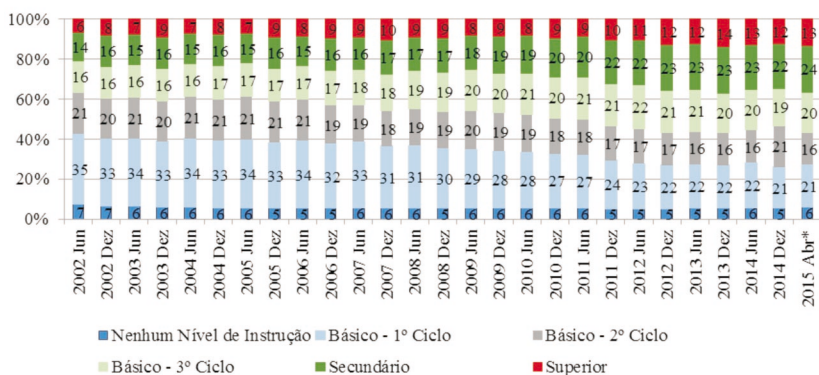


Figura 62.11 Proporção de desempregados registados nos centros de emprego, segundo o nível de ensino, por mês e ano (% face ao total de desempregados por ano e mês)

Fonte: IEFP, Estatísticas mensais do mercado de emprego.

apresentamos aqui conjuntamente com as áreas *Ciências sociais e do comportamento* | *Informação e jornalismo* | *Ciências empresariais* | *Direito* (código 3 no gráfico) e que recolhe no seu total 32% da população desempregada.

As causas apontadas para o aumento do número de desempregados inscritos no IEFP prendem-se essencialmente com a implementação das diretrizes estatais de redução de despesa na função pública e de adaptação dos recursos humanos às necessidades do sistema, justificadas pela redução do número de alunos no ensino e pela necessidade de contenção nas despesas do Estado.¹⁸ Se analisarmos os valores brutos, verificamos que a situação evidencia um cenário mais preocupante. Se o pico verificado em Dezembro de 2006 representa um total de 9.304 diplomados desempregados inscritos no IEFP pertencentes à área de estudo *Formação de professores/formadores e ciências da educação*, e o valor mínimo verificado em Junho de 2010 comporta 2.803 indivíduos, o crescimento a partir desta data atinge o seu auge em Dezembro de 2013 com 11.682 indivíduos, o que supera em termos absolutos o valor verificado em Dezembro de 2006.

18 A tradução do conteúdo do memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica pode ser consultado em http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf

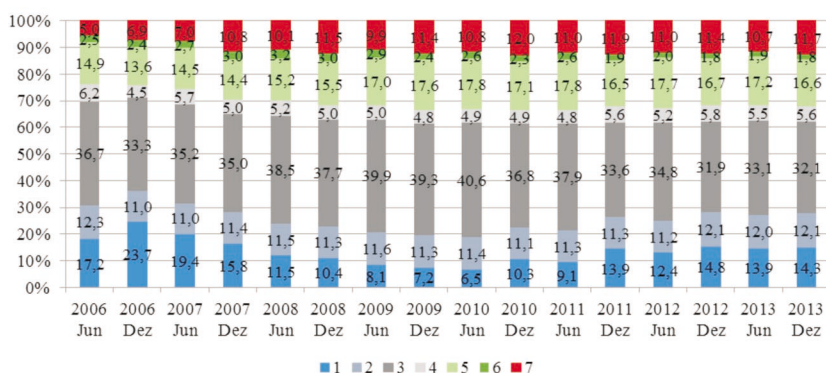


Figura 62.12 Proporção de desempregados registados no centro de emprego com habilitação superior por área de estudo por mês e ano (% face ao total de desempregados por ano e mês)

Legenda: | 1- Formação de professores/formadores e ciências da educação | 2 — Artes | Humanidades | 3 — Ciências sociais e do comportamento | Informação e jornalismo | Ciências empresariais | Direito | 4 — Ciências da vida | Ciências físicas | Matemática e estatística | Informática | 5 — Engenharia e técnicas Afins | Indústrias transformadoras | Arquitectura e construção | 6 — Agricultura, silvicultura e pescas | Ciências veterinárias | 7 — Saúde | Serviços sociais | 8 — Serviços pessoais | Serviços de transporte | Protecção do ambiente | Serviços de segurança.

* Em Dezembro 2011 a apresentação alterou-se, passando a categoria a denominar-se de *Registos com par estabelecimento/curso válido*.

Fontes: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (Acedido em Março, 9, 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/92/>).

Um aspeto curioso encontramos nos dados referentes ao tempo que estes indivíduos permanecem inscrito no IEFP pela procura de emprego (cf. figura 62.13). A irregularidade dos dados apresentados para este público ao nível do tempo que permanecem inscritos no IEFP enquanto desempregados, leva-nos a apresentar esta distribuição através dos valores reais em vez dos ponderados face ao total dos inscritos. Neste sentido, depreendemos que grande parte dos diplomados da área de estudo de *Formação de professores/formadores e ciências da educação* permanece inscrita no IEFP até 6 meses, o que nos leva a concluir que o tempo de (re)ingresso no ativo ocorra, de alguma forma, rapidamente. De salientar que ao longo dos anos que integram a nossa exposição (Junho de 2006 a Dezembro de 2013), os meses de Dezembro registam valores muito discrepantes (sempre mais elevados) relativamente aos verificados nos meses de Junho. Em termos numéricos este facto traduz-se em 1.819 inscritos há menos de 6 meses em Junho de 2006 e 6781 em Dezembro do mesmo ano. Nesta escala temporal, registamos os valores mínimos em Junho de 2009, com 1.441 indivíduos inscritos e um valor máximo em Dezembro de 2012 com 7.669 inscritos. Os dados

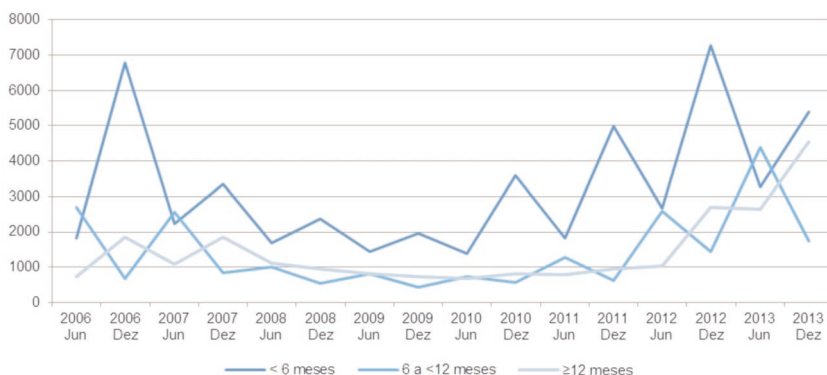


Figura 62.13 Proporção de desempregados com habilitação superior por áreas de estudo *Formação de professores/formadores e ciências da educação* e tempo de inscrição no centro de emprego por ano e mês

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (acedido em março, 9, 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/92/>).

mais recentes dão-nos conta de que em Junho de 2013 estavam inscritos há menos de 6 meses 3.261 indivíduos da área de *formação de professores/formadores e ciências da educação* e 5.396 no final desse mesmo ano.

Tal facto conduz-nos à possibilidade de existência de situações de precariedade contratual neste grupo de profissionais, o que se traduz no afastamentos da atividade profissional em épocas do ano bem definidas: findo o ano letivo, muitos contratados são afastados do ativo, ingressando massivamente nas estatísticas do IEFP, assim como após a publicação anual das listas de colocação de professores para o ano letivo que se iniciará.

Em relação às restantes unidades temporais de inscrição (entre 6 e 12 meses e mais de 12 meses inclusive), verifica-se uma menor quantidade de indivíduos, embora a tendência parece conduzir ao crescimento do número de indivíduos há mais de 12 meses inscritos, nomeadamente a partir de Junho de 2012, em que se registou 1.031 indivíduos, até Dezembro de 2013 com 4.554 indivíduos inscritos.

Tendo em conta a situação em que estes indivíduos se encontram face à procura de emprego, constatamos que desde 2006 que o número de desempregados inscritos no IEFP com formação superior na área da *Formação de professores/formadores e ciências da educação* que procura um novo emprego é sempre superior ao dos que se inscrevem para primeiro

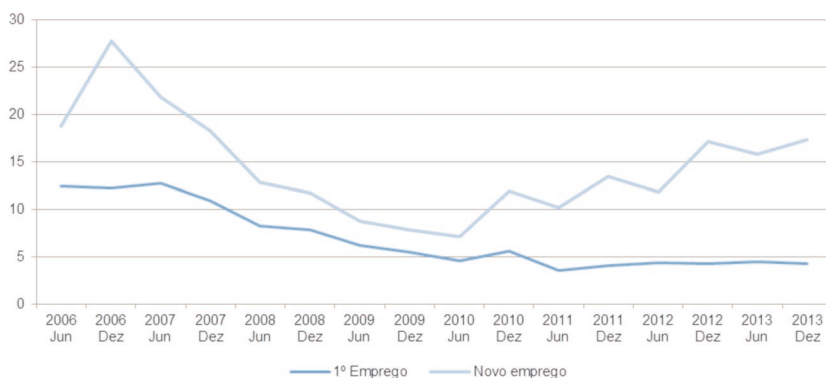


Figura 62.14 Desempregados com habilitação superior por áreas de educação e formação *Formação de professores/formadores e ciências da educação* e situação de procura de emprego por ano e mês

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/92/> a 9 de março de 2015).

emprego (figura 62.14). Em termos proporcionais face ao total dos inscritos, a expressão de diplomados da área de *Formação de professores/formadores e ciências da educação* à procura de novo emprego representa 13% do total de diplomados inscritos em Junho de 2006, enquanto que a proporção dos que procuram novo emprego é de 19%, registando-se 4% em Dezembro de 2013 dos que procuram o primeiro emprego e 17% dos que procuram novo emprego. De salientar ainda que a tendência destas duas distribuições são no geral contrárias, ou seja, enquanto que a distribuição dos inscritos para primeiro emprego se encontra em fase descendente ou de estagnação a partir de Junho de 2010, a dos que se inscrevem para procura de novo emprego está, desde essa data, com tendência ascendente. Conjuntamente com as informações já descritas, tal facto parece também vir comprovar o afastamento dos diplomados de ensino superior desta área profissional, daí esta curva descende da proporção de diplomados inscritos na procura de primeiro emprego.

Continuando a descrição do desemprego e centrando-nos agora entre os profissionais da educação, enquanto desempregados registados,¹⁹ a tendência é de crescimento (cf.figura 62.15). Em termos médios,

¹⁹ A categoria *desempregados/desemprego registado* integra as situações de indivíduos que não têm um emprego e estão imediatamente disponíveis para trabalhar, integrando situações como: Primeiro emprego, nunca trabalharam; Novo emprego, já trabalharam, (Estatísticas

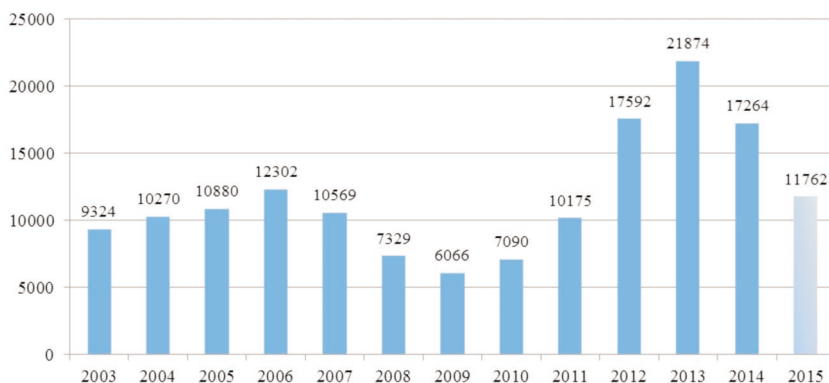


Figura 62.15 Média do número de desempregados registado no grupo profissional *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino (CNP-1994) | Professores (CPP-2010)* por mês e ano (Situação no fim do mês)

Fonte: IEFP, *Estatísticas mensais do mercado de emprego*.

o desemprego registado para a área do ensino²⁰ passou de uma média anual de 9.324 registos em 2003 para um máximo de 21.874 desempregados da área do ensino em 2013. O ano de 2014 reflete uma tendência descendente 17.264, sendo ainda prematuro referirmos o ano de 2015 em curso.

Analisando a evolução mensal desde 2003 (cf. figura 62.16), registamos um padrão anual pautado por um aumento considerável do número de registos no mês de Setembro, e uma descida progressiva ao

mensais do mercado de emprego).

- 20 Aqui analisados os grupos profissionais Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares e Profissionais de nível intermédio do ensino (referenciando-nos à Classificação Nacional das Profissões de 1994 (CNP-1994) até 2013 inclusive, e que integra as categorias 2. ESPECIALISTAS DAS PROFISSÕES INTELCTUAIS E CIENTIFICAS — 2.3 Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares (Docentes do ensino universitário e de estabelecimentos de ensino superior; Docentes do ensino básico (2º e 3º ciclo) e secundário; e Docentes do ensino superior, básico e secundário e similares não classificados em outra parte); E a categoria 3. TÉCNICOS E PROFISSIONAIS DE NÍVEL INTERMÉDIO — 3.3 Profissionais de nível intermédio do ensino (Docentes do ensino básico, primário e pré-primário; Educadores de infância; Docentes de Educação especial; e Profissionais do ensino não classificado em outra parte). De 2014 até à atualidade é usada a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP — 2010), integrando a categoria 2. ESPECIALISTAS DAS ACTIVIDADES INTELCTUAIS E CIENTIFICAS — 2.3 Professores (Compreende as tarefas e funções dos professores dos ensinos universitário, superior, tecnológico, artístico, profissional, básico (1º, 2º e 3º ciclos) e secundário, educador de infância e outros especialistas do ensino).

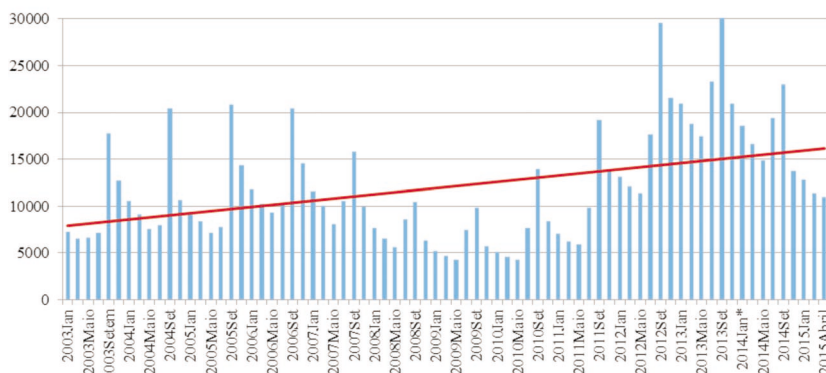


Figura 62.16 Desemprego registado no grupo profissional *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino* (CNP-1994) | *Professores* (CPP-2010), por mês e ano (Situação no fim do mês)

Fonte: IEFP, *Estatísticas mensais do mercado de emprego*.

longo dos meses seguintes. Contudo, o que nos parece notório é que este padrão se mantém e tende a aumentar. Remetendo-nos aos dados estatísticos, contatamos que o que parece ser o período crítico — o mês de Setembro — regista em 2003 cerca de 17.751 desempregados da área do ensino, face a 30.202 em 2013 e 22.965 mais recentemente (Setembro de 2014). A continuação da monitorização destes dados dar-nos-á a possibilidade de compreendermos no futuro se esta descida verificada em 2014 será mantida.

Se em termos de desemprego registado a tendência parece ser a de decréscimo em termos de ofertas de trabalho para este grupo profissional parecem estar a aumentar. Registamos uma média de ofertas de emprego na área do ensino em torno dos 39 por mês em 2003, para cerca de 203 em 2014 (o ano que regista uma média mensal mais elevada no que confere ao número de ofertas de emprego registadas no IEFP) (Cf. figura 62.17). Se analisarmos mensalmente (cf. figura 62.18), verificamos que a tendência crescente do número de ofertas tem sido constante ao longo destes anos, culminando num máximo de 487 ofertas em Setembro de 2014, mês que em 2003, registou somente 40 ofertas nesta área.

O panorama pode ser só tangencialmente positivo. Referenciando-nos à diminuição do número de profissionais no ativo (figura 62.3) bem como dos profissionais do quadro (figura 62.7) — embora o

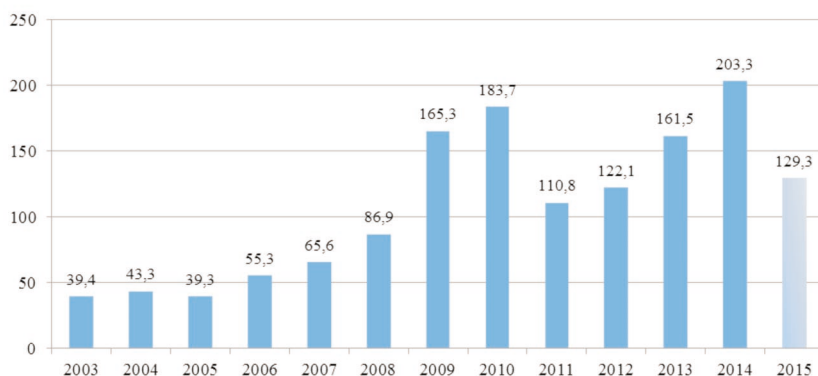


Figura 62.17 Média do número de ofertas de emprego no grupo profissional *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino (CNP-1994) | Professores (CPP-2010)* por mês e ano (Situação no fim do mês)

Fonte: IEFP, *Estatísticas mensais do mercado de emprego*.

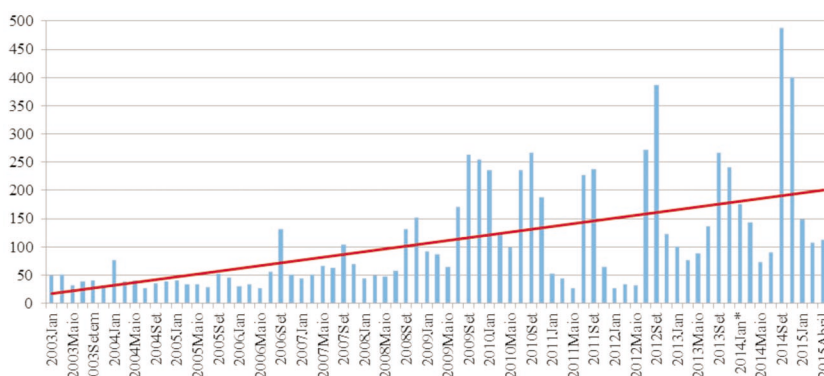


Figura 62.18 Ofertas de emprego no grupo de profissões *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares & Profissionais de nível intermédio do ensino (CNP-1994) | Professores (CPP-2010)* por mês e ano (Situação no fim do mês)

Fonte: IEFP, *Estatísticas mensais do mercado de emprego*.

número de contratados tenha também diminuído — podemos estar perante a aposta num sistema de contratação, visto as diretrizes estatais restringirem a contratação de funcionários para o setor público.

Finalmente, analisamos a categoria profissional pretendida por estes indivíduos inscritos no IEFP enquanto desempregados,

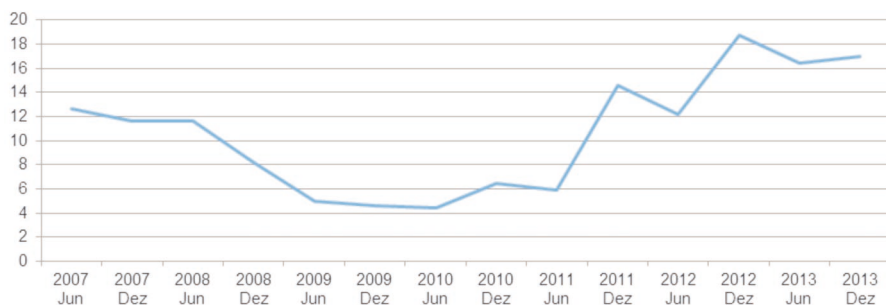


Figura 62.19 Proporção de desempregados registados com habilitação superior, segundo a categoria pretendida *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares* por mês e ano (% face ao total de desempregados por ano e mês)

*Em Dezembro 2011 a apresentação alterou-se, passando a categoria a denominar-se *Nº registos por categoria pretendida*.

Fontes: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (acedido em março, 9, 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/92/>).

centrando-nos nas preferências pela área dos *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares*. A conclusão a que chegamos da observação dos dados mais recentes é de que existe uma variação acentuada em termos proporcionais face ao total das áreas pretendidas (cf. figura 62.19). Se em Junho de 2007 esta representava cerca de 13% das intenções dos inscritos no IEFP com formação superior, este valor assume o peso menor em Junho de 2010 com 4% das intenções dos registados. Desta data a esta parte, assistimos a um aumento da proporção de indivíduos cuja intenção é a de integrarem uma profissão ligada ao ensino, registando-se em Dezembro de 2012 o valor mais elevado de 19%. Na atualidade (Dezembro 2013) registamos 17% de inscritos com intenção de desempenharem uma atividade profissional enquanto *Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares*, fruto do que parece ter sido a diminuição do número de profissionais no ativo e do número de desempregados nesta área, mas que revela, apesar de tudo, a intenção de permanecerem nesta área profissional.

O discurso dos atores

Tipificação dos percursos de escolha da profissão docente

O ter um trabalho é possibilitar a integração económica, social, cívica e simbólica de um indivíduo para com os seus pares, sua classe ou grupo de pertença, acima de tudo é um meio de reconhecimento na sociedade que integra (Alves, n.d.). Mas *ter um trabalho* pode não ser o bastante para a realização pessoal e reconhecimento social. Implica que este corresponda às expectativas e motivações pessoais, e que concretize o projeto de vida profissional do indivíduo. É neste sentido que as escolhas formativas e, consequentemente as áreas profissionais a privilegiar, se constituem como determinantes de um maior ou menor risco de concretização do projeto de vida profissional e consequentemente da efetivação dos processos de identidade e socialização profissionais, iniciados pelo processo formativo (Dubar, 2005, Oliveira 1998). O indivíduo é assim responsável pelo planeamento do seu futuro profissional, tendo liberdade e assumindo os riscos inerentes a tais escolhas.

A questão central do nosso estudo e que subjaz à reflexão assente nos dados estatísticos apresentados é de que as condições de acesso a esta profissão não estão garantidas e que a atratividade da área formativa está em decréscimo. Neste sentido, esta investigação é direcionada aos que, tendo acesso a estas informações do panorama de exercício da profissão docente, mantêm a convicção, ou pelo menos apostaram na formação que os direciona para a carreira docente. Como percebem a profissão docente e como instrumentalizam o diploma de ES que os direciona para esta profissão, perante as transformações no mercado de trabalho e a reorganização da atividade profissional de professor?

Dos discursos dos atores (mestres na área da educação que concluíram um dos mestrados da UNL,²¹ cuja formação recebida lhes confere habilitação para a docência) perspetivamos uma tipificação dos discursos dos atores face aos seus processos de inserção profissional na sua relação com a profissão docente e a posse de um diploma de ES especificamente direcionada para esta área e que comporta dois eixos, a saber:

21 A recolha de informação está ainda a decorrer, pelo que o modelo aqui apresentado ainda não está totalmente finalizado.

1- Visão Racionalista ou utilitarista do diploma

No sentido encontrado em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* de Durkheim, em que o objetivo é a procura do melhor para o indivíduo, e neste caso, a procura de uma vida melhor, de um *bem-estar* proporcionado pelo acesso a uma profissão que satisfaça esse objetivo, o que implicaria a entrada na carreira de professor. A formação e, neste caso a Universidade, surge como um instrumento para a concretização desse objetivo que é o de ingressar nesta profissão.

2- Visão de “missão” do seu projeto de vida profissional: profissão de professor enquanto apetência natural

Uma outra atividade profissional é geralmente encarada como um *mal necessário* (nomeadamente de sustento económico), não sendo encarada nenhuma outra atividade profissional como alternativa de carreira profissional. O objetivo permanece o de integrar ou retornar a profissão de professor, optando-se geralmente por atividades profissionais *temporárias* que sejam semelhantes à de professor (como dar explicações, por exemplo).

O princípio é semelhante ao que encontramos entre os indivíduos que concorrem para outros cursos na área da saúde, mas cujo objetivo é o ingresso em medicina²² e que, por questões conjunturais (médias de acesso, número de vagas...) não conseguem ingressar na formação superior que lhe permite efetivar esse objetivo de vida, acabando por escolher na grande maioria das vezes, profissões cujo princípio seja o de cuidar do outro (como enfermagem ou outra formação ligada à prestação de cuidados de saúde).

O problema que parece subjacente a estes percursos de inserção profissional é de que estes indivíduos têm uma “imagem de si” que não os projeta em outra profissão que não seja a que consideram ser coincidente com eles mesmos: a vocação de ser professor.

A questão é de saber que razões existem para estes indivíduos permanecerem convictos desta profissão enquanto projeto de vida profissional, independentemente do risco de não concretização. É um

22 Consultar a título de exemplo os relatórios no âmbito do projeto Observatório dos Novos Alunos da Universidade Nova de Lisboa (Cics-Nova).

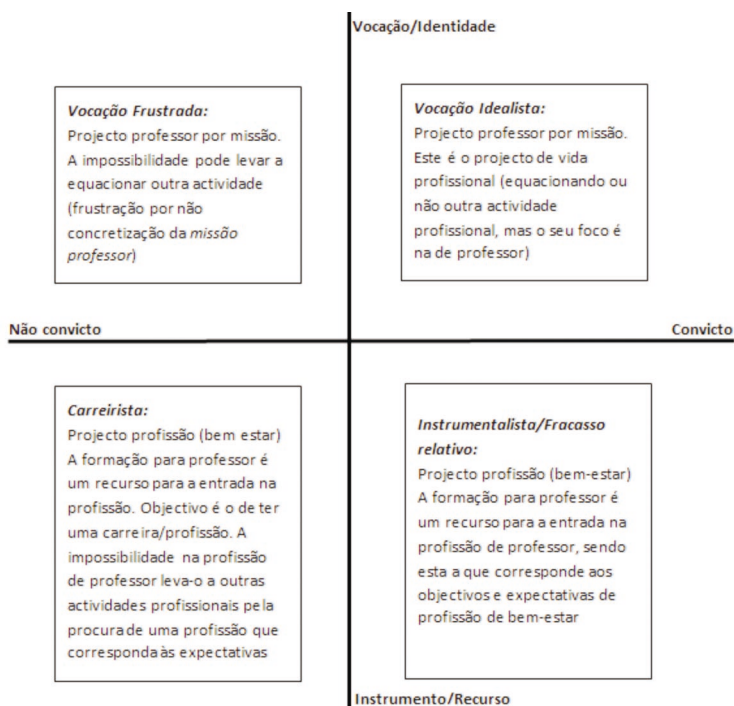
processo racional e portanto utilitarista? Ou idealista e portanto vocacional/missionário?

Tipologia (provisória) de construção do projeto de vida profissional e de projeção do percurso de inserção profissional:

Dimensões:

(I) Vertical — Relação à definição do projeto *professor*: Vocação/Identidade *versus* Instrumento/Recurso;

(-) Horizontal — Gestão da convicção de concretização da inserção profissional enquanto *professor*: Não convicto na concretização *versus* Convicto da concretização



Referências bibliográficas

- Almeida, L., Leite, C. & Fernandes, P. (2010), “O governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores”, in *Práxis Educacional*, v. 6, n. 9, pp. 57-76.
- Alves, M. G. (2007), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa: o Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Textos universitários de ciências sociais e humanas, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Alves, N. (n.d.), “Inserção profissional dos jovens: do problema social ao objecto sociológico”, Acedido em Dezembro, 3, 2014 em http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-02.htm#_ftn1.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. & Campos, R. (1997), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior — Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, edições Colibri.
- Carvalho, R. (2011). *História do ensino em Portugal — Desde a fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano* (5ª ed.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dubar, C. (2005), *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, São Paulo, Martins Fontes.
- Jesus, S. N. (1996), *A Motivação Para a Profissão Docente: Contributo Para a Clarificação de Situações de Mal-Estar e Para a Fundamentação de Estratégias de Formação de Professores*, Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano n.º 14, Aveiro, Estante Editora.
- Justino, D. (2014). “Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política”, in Rodrigues, M. L. *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. 1 (a Construção do Sistema Democrático de Ensino), Coimbra, Almedina, pp. 109-129.
- Nóvoa, A. (1993). “The Portuguese state and teacher education reform: a socio-historical perspective to changing patterns of control”, in Popkewitz, T. S. (ed.), *Changing Patterns of Power — Social Regulation and Teacher Education Reform*, Albany NY, State University of New York Press.
- Oliveira, L. (1998), *Inserção Profissional. O Caso da Reestruturação dos Lanifícios da Covilhã*, Lisboa, Edições Cosmos.

Capítulo 63

La formación en valores del aprendiz de docente desde la mirada de su profesorado

The ethical education of trainee teachers from the standpoint of their teaching staff

Ana Irene del Valle Loroño

Universidad del País Vasco

Elisa Usategui Basozabal

Universidad del País Vasco (elisa.usategui@ehu.es)

Resumen

En este mundo de incertidumbre, diversidad y desigualdad de la posmodernidad se demanda a la escuela una acción educativa con sentido, más comprometida con el desarrollo y la felicidad personal, el bienestar, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, la inclusión, la cohesión social... Y para ello es necesaria una formación personal y profesional del profesorado que vaya más allá de su capacitación técnica e interpele a su compromiso social y compartido con el resto de la comunidad educativa. Una preparación que permita a los futuros docentes reflexionar sobre sus propios valores, sobre el sentido último de su acción docente y que le proporcione conocimientos e instrumentos sobre cómo contribuir al desarrollo de la autonomía moral del alumno.

De ahí que en la investigación *Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado*, subvencionada por la Fundación Fernando Buesa Blanco se haya querido indagar en la formación inicial del profesorado con el fin de explorar su preparación para afrontar la tarea de educar en valores. En el presente artículo se presenta la educación en valores de los aprendices de docentes desde la mirada sus formadores. Desde una metodología cualitativa, la técnica utilizada ha sido entrevistas focalizadas.

El análisis del discurso de los docentes muestra un profesorado preocupado por educar en aquellos valores encaminados a la profesionalización de los futuros maestros/docentes, y a su formación en una ciudadanía crítica y solidaria, pero, al mismo tiempo, consciente de las limitaciones de una formación en valores poco coherente, difusa y, generalmente, nada explícita.

De las palabras del profesorado encargado de la formación de los futuros docentes se desprende la necesidad de implementar la educación en valores en la formación inicial del profesorado, de consensuar en las respectivas titulaciones los valores a trabajar, de evaluar los objetivos perseguidos y la urgencia de

dotar a su profesorado de las herramientas y estrategias adecuadas para trabajar la transversalidad y desarrollar su función evaluadora.

Summary

In this world full of the uncertainty, diversity and inequality of post-modernity, schools are required to provide education with meaning, more engaged with personal development and happiness, well-being, equality, tolerance, plurality, inclusion and social cohesion, and to do so it is necessary for the teaching staff to receive personal and professional training which goes beyond their technical qualifications and questions their social commitment, shared with the rest of the educational community. It is a preparation which allows future teachers to reflect on their own values and on the ultimate meaning of their academic activity, and provides them with knowledge and tools with which to contribute to the development of the moral autonomy of the student.

Hence, the research work titled *Learning to educate. Values in initial teacher training*, subsidized by the Fernando Buesa Blanco Foundation, seeks to inquire into the initial training of teachers in order to explore their readiness to face the task of teaching values. This article presents the ethical education of trainees from the point of view of their teachers. Based on a qualitative methodology, the technique used is focused interviews.

An analysis of the discourse of the trainees reveals a teaching staff anxious to teach values aimed at the professionalization of future teachers and their training in critical and caring citizenry and, at the same time, aware of the limitations of incoherent, diffuse and generally non-explicit ethical education.

The words of the teaching staff responsible for the training of the future teachers reflect the need to implement ethical education in initial teacher training, in order to reach a consensus on the respective ethical values to work on and to evaluate the objectives pursued and the urgent need to provide the teaching staff with the appropriate tools and strategies so that they can work on transversality and develop their evaluative functions.

Palabras clave: valores, educación, profesorado, estudiante de profesorado, formación del profesorado.

Keywords: values, education, teachers, student teacher, teacher training.

Introducción: Los valores en la docencia del profesorado universitario

Es innegable que en nuestro individualizado, globalizado y desinstitutionalizado mundo occidental el trabajo del profesor está sufriendo una radical redefinición, exigida por los procesos de cambio profundo que atraviesan nuestras sociedades (Herrán Gascón, 2011). Como dice

Salomon, se está “modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de diseñador, un guía turístico, un director de orquesta”. (Salomon, 1992: 42)

Es evidente que las nuevas realidades sociales emergentes, tal y como aparece en el llamado proceso de Bolonia, demandan al profesorado nuevas competencias: ser un verdadero agente social, líder, planificador y gestor de conocimiento, capaz de enfocar la educación como uno de los caminos más seguros para proporcionar niveles de equidad social... De alguna manera la concepción behaviorista de la formación inicial del profesorado como transmisión de simples habilidades de enseñanza se ha visto desautorizada y sustituida por una formación orientada a que el aprendiz de profesor, en cualquiera de los niveles educativos, conozca las funciones del sistema de enseñanza, el sentido y la dimensión moral de su actividad profesional, los recursos técnicos que doten de eficacia su docencia, el carácter ético de su responsabilidad evaluadora. Asimismo debe dotársele de la capacidad de llevar adelante proyectos educativos innovadores, capacitarle para integrarse en los existentes en la institución en que trabaje, y para colaborar y trabajar conjuntamente con los otros profesores y con los padres y madres de sus alumnos. Se trata, en suma, de enseñarle a cuidar a sus alumnos y favorecer el desarrollo pleno de sus capacidades, atendiendo a su diversidad y respetando sus características personales, pero siempre teniendo a la vista un horizonte de justicia e igualdad social (Pérez Serrano y Sarrate Capdevila, 2013). Desde estas coordenadas no es de extrañar que Bolonia sustente la formación inicial en cinco grandes pilares: el ser, el saber, el hacer, el vivir y el convivir, de tal modo que el adiestramiento del aprendiz de profesor trasciende el marco instrumental y cognoscitivo para adentrarse en el ámbito de la ética y los valores.

Por otra parte, al hablar del profesorado es difícil no relacionar docencia y vocación. Hablar de vocación en la profesión docente es un tema manido e históricamente utilizado por los poderes políticos para ocultar funciones ideológicamente sesgadas e implícitamente encomendadas a los maestros y maestras. Sin embargo, la vocación en un sentido pleno significa sentir, concebir y desarrollar la profesión de enseñante desde el compromiso, la dedicación y la preocupación por los alumnos. Así, Marchesi afirma que la actividad docente es una profesión con un fuerte componente vocacional.

Pero, además la profesión docente exige una forma de relación y un compromiso personal para contribuir activamente al desarrollo intelectual, afectivo, social y personal de los alumnos. Me parece necesario afirmar también que una cierta capacidad de altruismo forma parte del corazón de la actividad docente. De ahí el término moral para definir la tarea de los maestros/profesores. (Marchesi, 2007: 32)

Así pues, el *ethos* profesional del docente y su formación constituye la base esencial de su competencia profesional. La misma sociedad le está dando el mandato de desarrollar una educación en valores, o como también se suele decir en términos más pedagógicos, un currículo sustentado en valores. Las competencias y los objetivos de las diferentes disposiciones oficiales de las últimas décadas demandan un maestro con “un profundo componente axiológico, con capacidad para formar personalidades autónomas y críticas que estén en condiciones de respetar a los demás y a la vez ejercer sus propios derechos” (Odreman Torres, 1999: 138). El énfasis en su formación no se coloca únicamente en la asimilación de unos conocimientos y en la adquisición de unas técnicas didácticas, sino en el fortalecimiento ético del propio sujeto y en su capacitación para que en su práctica profesional sea capaz de transmitir a su alumnado los valores y actitudes que legitiman y dan sentido a las áreas del saber (Puig Gutiérrez y Morales Lozano, 2015). Más aún, “tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas” (Torres, 1999: 106).

Ahora bien, ¿este “docente deseado” y esta coherencia toma cuerpo en el modelo de formación docente que se trabaja en las aulas universitarias de la CAPV y en el tipo de profesor que se forma? Responder a esta pregunta implica trascender el estadio del “deber ser” de las directrices oficiales y/o planes de estudio, y volver la mirada a la práctica real desarrollada en los centros de formación, pues, haciendo nuestras las palabras de Freire:

Es preciso, sobre todo, que quien se esté formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades de su producción o de su construcción. (Freire, 1997: 34)

El nuevo modelo de formación para el nuevo docente, que nuestras sociedades individualizadas y globalizadas reclaman y que el proceso de Bolonia dice llevar adelante, interpela la responsabilidad ética de los propios formadores de formadores y les plantea el deber profesional de ser conscientes de su rol y de su tarea, asumirlo con una actitud de reflexión crítica sobre su práctica docente. Es decir, sin caer en la beatería iluminista, como señala Ibañez-Martín (1999:121), los requerimientos sociales y la propia deontología profesional conducen a los formadores de formadores a superar el paradigma tecnicista, dominante, por otra parte, hasta ahora en la Universidad, y sin dejar de lado la dimensión científica y cognoscitiva, ser capaces de transmitir, y de enseñar a hacerlo, valores de desarrollo individual y social.

Sin embargo, la debilidad para trabajar los valores detectadas en estudios precedentes (Usategui y Valle, 2006, 2009) en un sector significativo del profesorado de primaria y Secundaria de la CAPV lleva a interrogarnos sobre el modelo docente trabajado en su formación inicial, el grado de asunción de su rol formador por parte del profesorado universitario encargado de su adiestramiento y el sentido y el lugar que éstos últimos conceden a los valores en su labor docente. De alguna manera todo ello conduce a mantener como hipótesis de partida un cierto escepticismo sobre la importancia que los formadores de formadores otorgaban a los valores en la formación de los futuros docentes y, sobre todo, el grado en que les capacitaban para trabajar la transversalidad y ejercer su rol formador a través de las materias y las funciones a desarrollar en su futura práctica profesional.

Indagar sobre esta cuestión, llevó a las investigadoras firmantes del presente artículo, dentro de la investigación *Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado*, subvencionada por la Fundación Fernando Buesa Blanco, a interrogar al profesorado encargado de la formación inicial de los aprendices de profesores en la CAPV sobre dos cuestiones básicas: a) El modelo de formación impartida y el perfil de docente que se trabaja y se enseña a ser; b) El lugar, el sentido y la importancia de la educación en valores en el aprendizaje de los futuros profesores y en la construcción de su identidad profesional, así como los valores que explícitamente trabajaban en y a través de su materia.

En cuanto a la metodología de la investigación, como lo que se perseguía era captar el sentido o la interpretación de los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, se optó por una estrategia de investigación cualitativa. La técnica utilizada

fue *entrevistas focalizadas*. Para recabar la información se llevaron a cabo 14 entrevistas a profesores universitarios de los seis centros existentes en la CAPV encargados de impartir la formación inicial de los/as maestros/as y a 6 profesores de los Masteres de secundaria de las tres universidades de la CAPV. Conforman una muestra opinática de hombres y mujeres de distintas edades y formación. En el Máster se buscó la participación de los profesores responsables o, en su defecto, miembros de la Comisión académica.

Análisis de resultados

Perfil del alumnado y sentido de la profesión

La imagen del alumnado transmitida por el profesorado responde al modelo posmoderno de socialización multicultural y vacío axiológico que lo acompaña, donde los valores de esfuerzo, trabajo, superación, capacidad de sacrificio, compromiso, participación, responsabilidad, el hacer bien las cosas, la constancia, así como las grandes explicaciones totalizadoras y totalizantes, sean éstas de carácter político o religioso, han entrado en crisis. Son jóvenes fruto de una sociedad del bienestar sometida a profundos procesos de individualización y des-tradicionalización, cuyas familias mantienen un modelo educativo permisivo y de marcado proteccionismo, que les induce a interiorizar y a aprender que todo vale y que todo está permitido y a constituirse como sujetos de derechos, pero no de deberes. El resultado es una juventud presentista, individualista, sin grandes metas e ideales, sin modelos de referencia y valores que posibiliten el desarrollo de una ciudadanía responsable.

Son más carcas que antaño. Son también hijos de la abundancia; eso es muy importante; hijos que lo han tenido prácticamente todos (...) El alumnado no tiene ni repajolera idea de la responsabilidad social que adquiere y de la trascendencia de su futuro profesional (...) Un alumnado muy poco concienciado (...). (ED6)

En lo que se refiere a las motivaciones que les conducen a la docencia, el profesorado de las Escuelas de Magisterio y de los másteres de secundaria hace mención a motivaciones de carácter extrínseco y de carácter eminentemente pragmático, es decir, no se guían en la elección

de la carrera por móviles morales y altruistas, sino fundamentalmente por el deseo de encontrar un trabajo y por una concepción frívola, desprestigiada y distorsionada de la profesión de enseñante, que la conciben como un trabajo fácil, con un buen sueldo, muchas vacaciones y corta jornada laboral. La carencia de vocación, de una conciencia de educador, les dificulta captar el sentido integral de la educación como formación y desarrollo en todos los ámbitos de la persona.

Desde estas coordenadas se entiende que el objetivo primero y básico de su formación sea dotar al aprendiz de profesor de una identidad profesional e introducirle en una visión profesionalizadora de la práctica docente. A diferencia de épocas pasadas, se trata de hacer una formación menos centrada en el contenido y más en la profesionalización del alumnado. Así, por ejemplo, en palabras del profesorado, en el transcurso del Máster de secundaria tendría que quedar claro al futuro docente que los conocimientos que ha adquirido en el Grado o en la Licenciatura no le otorgan competencia alguna para ser profesor y que solamente es una parte, y no precisamente la más importante, para realizar adecuadamente las tareas docentes. Conocer una materia es, indudablemente, imprescindible, pero saber qué hacer con los adolescentes que tiene delante es bastante más importante.

Cuando a los alumnos del Máster les dices que ellos son modelos, que sus alumnos se van a fijar mucho en ellos, en todos los sentidos, desde como visten, hasta como hablan, hasta como les tratas, pues se quedan un poco perplejos, porque su idea es “no, yo los voy a enseñar matemáticas y punto. (ED18)

Al igual que numerosos expertos en educación, el profesorado entrevistado señala que la formación inicial deberá enseñar a futuro docente a sintetizar el saber académico y didáctico de acuerdo a los complejos y variables contextos en los que desarrolle su quehacer profesional. Los futuros profesores deben adquirir durante su etapa de formación los conocimientos, las capacidades y las habilidades que les facilite la toma de decisiones racionales acertadas y adecuadas ante los problemas prácticos que se les presente en su futura práctica profesional. La formación facilitada debe servirle para entender la realidad y para orientar su futura práctica. La práctica tiene que ser el telón de fondo de la formación. De ahí la importancia que todos los docentes entrevistados otorgan al practicum, espacio posibilitador de la articulación conjunta de la formación a los “saberes” y la formación a los “saber

hacer” en el contexto el de la acción. Así pues, las prácticas son un elemento básico en el proceso de profesionalización del aprendiz de docente: se les hace reflexionar sobre su propia realidad educativa y se les introduce en la problemática real de las aulas y centros educativos, para que, superando sus prejuicios e imágenes falsas del rol docente, “desarrollen procesos constructivos sobre la planificación de su futura acción docente”. (Máquez Aragonés, 2009: 78)

El trabajo con los valores

El lugar y en sentido de los valores

Las transformaciones sociales de las últimas décadas han acabado interpelando a la responsabilidad de la universidad sobre cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). En nuestras sociedades globalizadas, donde un enorme desarrollo de la ciencia, de la tecnología y la información se acompaña de una quiebra del Estado del bienestar, una segmentación cada vez más profunda del mercado laboral y una extensión de la amenaza de exclusión social a capas más amplias de la población, la incertidumbre que envuelve el devenir presenta retos que exigen de la Universidad la formación, no solo de personas instruidas e informadas, sino de sujetos bien formados, capaces de trascender el estado de cosas existentes, de preguntarse en qué mundo quieren vivir y adecuar su conducta a la meta elegida.

En este sentido, el profesorado entrevistado hace suya la declaración de Bolonia reconociendo el crucial papel de la universidad no solo en la formación de buenos profesionales, sino también de ciudadanos responsables, capaces de interrogarse por las consecuencias sociales de la aplicación de sus conocimientos técnicos, y empeñados por ponerlos al servicio de la construcción de una sociedad más justa y libre. Todo el profesorado entrevistado coincide en otorgar y defender este carácter formativo de la Universidad.

La educación en valores forma parte del propio proceso de profesionalización de los alumnos que acuden a los estudios de magisterio y al Master de secundaria. Educar en valores en la formación inicial es, para el profesorado entrevistado, desarrollar en el futuro docente el sentido crítico ante la educación. Tiene el cometido central de equiparle de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones,

capacidades y prácticas que le permitan orientar éticamente el ejercicio de la profesión, comprometerse en el desarrollo integral de sus alumnos y adoptar en cada situación las decisiones más razonables y oportunas para la mejora continuada de tal empeño.

Indudablemente, para el profesorado educar en valores se aleja de cualquier forma de adoctrinamiento. No se trata de inculcar los valores del profesor, sino de estimular el sentido crítico y abrir la mente del alumno a otras perspectivas, *“en hacer pues bueno lo que es la alteridad, un poco admitir al otro”* (ED3). En este sentido, en las entrevistas surge la importancia de hacer visible el currículum oculto, de que el profesor sea consciente de los valores que transmite y que explicita aquellos que quiere transmitir.

Entonces lo que más me preocupa, no es tanto qué valores deberíamos transmitir, sino qué valores estamos transmitiendo, normalmente de manera inconsciente. Y no sé si somos suficientemente críticos con ello, pues, por ejemplo, lo que es la enseñanza científica, o la historia, la geografía, que parece que son asepticas y no lo son. Entonces los mismos contenidos de historia transmitidos de una manera o de otra, con unos textos con unas formulaciones discursivas o con otras cambian. (ED16)

A través de la educación en valores el profesorado intenta hacerle ver al aspirante a docente que ser buen profesor es algo más que impartir contenidos conceptuales. Es mostrarles que tienen una responsabilidad social y una responsabilidad individual con sus alumnos.

Valores trabajados

En un primer momento se observa que los valores más comunes señalados corresponden a competencias y rasgos personales demandados en todos los informes al profesorado de la sociedad global del siglo XXI.

Aparecen un conjunto de valores, a los que se les puede denominar “profesionales”, encaminados a armar profesionalmente al futuro docente y dotarle de aquellas competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea. Algunos de los valores señalados se dirigen directamente a conformar la conciencia profesional de los futuros docentes: *motivación, identidad profesional, el valor de la profesión, responsabilidad profesional y ética*. Otros a desarrollar la profesión

desde la mejora y la satisfacción: *capacidad de superación, espíritu abierto, capacidad de comunicación, espíritu reflexivo y práctico, alegría, bienestar, implicación en proyectos de innovación, respeto a los compañeros y alumnado*. Finalmente se hace mención a la dimensión de enraizamiento en la comunidad cultural vasca: *respeto a la diversidad del sistema escolar vasco*.

En las Escuelas de Magisterio, estos valores se complementan con otros de realización personal, cuya finalidad es trabajar formas de ser y de hacer indispensables para llevar adelante con éxito los estudios de magisterio y el futuro ejercicio de su labor profesional. Son valores de autorrealización y superación personal, de valorización del deseo del saber, sin los cuales no cabría la mejora profesional. El profesorado nos habla de *autonomía, autoestima, autocrítica, espíritu crítico, responsabilidad, conocimiento y respeto de uno mismo, espiritualidad, capacidad de decidir, felicidad, esfuerzo personal, creatividad, trabajo, sacrificio, curiosidad, disciplina*.

Otro bloque de valores inserta la responsabilidad social en la profesión de docente, y nos hablan en primer lugar del valor de una escuela inclusiva e igualitaria, con valores como la *igualdad de oportunidades, la igualdad de género, la gestión de conflictos y el valor de la cooperación y el trabajo en equipo*. Un lugar importante mantienen aquellos valores indispensables para aprender a convivir y desarrollar una conciencia cívico-democrática proactiva en el mantenimiento de unas relaciones sociales libres: *respeto, tolerancia, paz, dialogo, gratitud*. Tienen una presencia menor valores de *justicia, equidad, sostenibilidad, respeto a los DDHH, vocación de servicio*.

Finalmente el profesorado menciona una serie de valores que recogen una exigencia de nuestras sociedades multiculturales: el *respeto y la sensibilidad* por todas las manifestaciones de la diversidad, especialmente de la cultural y lingüística y, al mismo tiempo, la necesidad de lazos comunitarios e identitarios que cohesionen y den sentido a la vida en sociedad.

La marca de la casa en el trabajo con valores

El discurso del profesorado muestra que el trabajo con los valores presenta similitudes entre las distintas Escuelas de magisterio y Masteres de secundaria, pero también diferencias significativas que nos permiten hablar de diferentes proyectos educativos.

Master UPV/EHU: Innovador comprometido socialmente

El profesorado de la UPV/EHU señala valores de realización personal encaminados a la profesionalización de los aspirantes a profesores que acceden al Master y a los estudios de magisterio con una visión trivial y hueca de la profesión docente: *esfuerzo, trabajo, capacidad de superación*. Asimismo se trabajan un conjunto de valores (*alegría, placer, bienestar, el valor de la profesión, capacidad de superación*) encaminados a transmitir al alumnado la docencia como una tarea que merece la pena y que pone a los profesores y profesoras en una situación ideal para promover el bienestar de las nuevas generaciones. Se intenta mostrar descubrir el valor y el sentido de la profesión docente para poder ejercerla con rigor y satisfacción. Desde el conócete a ti mismo socrático los valores impartidos abren a los futuros maestros a la dimensión ética de la educación y a los valores de responsabilidad social.

A su lado un conjunto de valores dirigidos a desarrollar una docencia de calidad: *valoración de la ciencia, creatividad, iniciativa, proactividad, innovación, la excelencia, sentido crítico, disfrute del logro, capacidad de decidir, implicación, actitud de descubrimiento, deseo de explorar*.

Como sustrato, valores afianzadores de la personalidad: *autoestima, espíritu de colaboración, sinceridad, autonomía, autenticidad, capacidad de ver en la incertidumbre posibilidad, tolerancia a la frustración, lealtad, honradez, identidad personal e imagen pública*.

Identidad personal, imagen pública, eso también me parece muy importante, ya a nivel de Universidad. Insisto mucho en eso, en mostrarles..., que ellos sean conscientes de qué imagen dan, qué imagen percibimos los demás de lo que ellos hacen, si es una imagen coherente, incoherente, errática. (ED16)

Un segundo bloque hace referencia a valores sociales conducentes a trabajar el sentido moral y el compromiso ético y social de la profesión docente. Así valores destinados a la construcción de una escuela inclusiva y democrática: *interculturalidad, igualdad de género, perspectiva de género, trabajo en equipo, cooperación y colaboración, participación, compromiso, solidaridad, responsabilidad*. Aparecen también aquellos valores necesarios para una convivencia en libertad; *paz, convivencia, pluralidad, respeto, aceptación al otro y respeto a la diversidad*

No sé, respeto, actitudes de respeto, o de cooperación, pues son importantes y hay que trabajarlo. Valorar después aspectos de creatividad,

de no hablar mal de otras personas, sobre lo que otras personas puedan proponer, lo cual tiene que ver con el respeto. El respetar un poco la diferencias entre las personas. Aceptar al otro, lo que somos cada uno de nosotros, donde nos movemos. Poco ir por esos terrenos. Y ¿la paz? Pues sí. Si tú trabajas esos valores, estás pensando en una sociedad pacífica, no estás trabajando para hacer la guerra ¿no? (ED17).

*La Escuela de magisterio Begoñako Andra Mari (EUMBAN):
Compromiso cristiano e identidad vasca*

En el discurso del profesorado de la Escuela de Magisterio Begoñako Andra Mari (EUMBAN) encontramos como seña de identidad de su proyecto educativo el reconocimiento de su identidad cristiana. Sobre esta raíz se asienta y construye un humanismo que impregna la cultura del centro: la manera de entender la educación, las prácticas educativas, el modelo de maestro a formar, la relación con el alumnado y el entorno social, el compromiso ético de la institución... Este ideario religioso anima también su compromiso para con la formación de maestros implicados activamente en la construcción de un mundo más justo, solidario y democrático. El profesorado en las entrevistas confiere al maestro y a sus formadores una responsabilidad ética y social ineludible en la lucha por un mundo mejor.

Junto a estos valores humanistas-cristianos, el profesorado entrevistado señala también un conjunto de valores que insertan el proyecto educativo en la realidad sociocultural vasca, mostrando una actitud proactiva en la lucha por la paz y la defensa del pluralismo ideológico, científico y cultural, trabajando los temas de convivencia ideológica desde una perspectiva ética, potenciando valores de justicia, responsabilidad y participación.

El tema de la identidad cultural, tenemos muy claro que nosotros trabajamos para formar maestros en Euskadi, euskaldunes, que tengan una sensibilidad hacia la identidad y la cultura vasca. Y eso alguna vez alguien me ha dicho, “ya, pero eso tiene unas determinadas connotaciones políticas determinadas”. Para nada. O todas. Políticas en tanto en cuanto somos seres políticos, pero la identidad vasca es la que es. (ED19)

Master Universidad de Deusto: Humanista con capacidad de escucha

La Universidad de Deusto se apoya en una concepción cristiana de la persona, del mundo y la sociedad, que se refleja y se inscribe en los objetivos y las competencias éticas transversales de su plan de estudios. Sin embargo, el profesorado entrevistado no ha puesto el sello de la universidad en la formación inicial de los docentes en esta dimensión, sino en la calidad técnica de la formación impartida.

En el campo de los valores individuales, se trabaja el *esfuerzo* y el *valor del saber* como contraprogramación a los valores que prevalecen en el ámbito social. “Yo creo que el esfuerzo, el saber por el saber, quiero aprender, necesito saber no solo porque es bueno para el trabajo, sino también personalmente” (ED18).

Entre los valores sociales, el respeto es el valor básico, “*con respeto se va a todas partes*” (ED18). Asimismo, se trabajan valores relacionales, como el *dialogo* y el *saber escuchar*. Dentro de los valores convivenciales también se trabaja la *convivencia* y la *paz*.

Master Universidad de Mondragón: Innovador con espíritu cooperativo e inserto en el entorno

Articulada en torno al proyecto Mendeberri y enmarcada dentro de la experiencia cooperativa del grupo Mondragón, esta Facultad trabaja la formación de maestro y del profesor de secundaria través de 5 competencias básicas transversales: trabajo en equipo y liderazgo, aprender a aprender, comunicación eficaz, resolución de problemas y toma de decisiones, visión global de la profesión y del entorno en el que ese profesional se va a mover.

El trabajo de estas competencias y habilidades se apoya en primer lugar en el trabajo con valores de índole emocional, como la autoestima, la felicidad, el agradecimiento, el conocimiento personal, la comunicación, autocontrol, la relación con el otro....

De alguna manera los valores señalados se encaminan a formar profesores capaces de trabajar de forma conjunta en la elaboración de proyectos educativos, esto es, de “*reflexionar y discutir de forma constructiva sobre lo que hacen, para que hacen y que necesitarían para poder hacer eso que quieren hacer*” (ED20). Los valores trabajados para ello son: *innovación, dialogo, trabajo en equipo, gestión de grupos, autonomía, espíritu crítico, seguridad en uno mismo*.

A su lado un conjunto de valores destinado a permitir vivir en el centro educativo relaciones que permitan desarrollar un modelo de escuela innovador y cooperativo: *convivencia, capacidad de indagación, gestión emocional, diálogo*

Trabajamos con personas, cómo podemos conocer mejor cómo son esas personas, qué piensan. Pienso que es otro elemento importante. Yo si quiero plantearme algo, necesito conocer bien a las personas con las que quiero convivir ¿no? Entonces todo lo que tiene que ver con ese ámbito que igual se podría desgarnar con todo lo que tiene que ver con la capacidad de indagación, todo lo que tiene que ver con la gestión emocional, todo lo que tiene que ver con la gestión de grupo, todo lo que tiene que ver con ese intercambio fluido de opiniones, todo lo que tiene que ver con la convivencia en el aula, pienso que son elementos fundamentales para desarrollar otro modelo de escuela. (ED20)

El profesorado se refiere también a un profesional con conciencia social, entendiendo la expresión en un sentido amplio, esto es, la capacidad para detectar las necesidades educativas del entorno, conocimiento del entramado económico, empresarial y laboral, identificación con los rasgos comunitarios-culturales, compromiso personal en la mejora del bienestar común desde el respeto a la diversidad y la justicia. Teniendo a la vista estos objetivos, se trabaja la visión crítica, la iniciativa, el emprendizaje, la capacidad de decidir y de asumir la decisión, la proactividad.

Modos, tiempos y espacios en la educación en valores

El profesorado entrevistado se muestra consciente de que los valores en la educación no se transmiten únicamente en espacios y tiempos concretos, sino que la cultura escolar particular de cada centro funciona como curriculum oculto y socializa al alumnado en formas de ser, pensar y hacer particulares, es decir, en identidades personales y profesionales. Como señala una profesora, se educa en cada rincón del centro y en ocasiones en valores no previstos en los proyectos o idearios de centro.

Los aprendizajes que se derivan del curriculum oculto se realizan de forma osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. El carácter implícito brinda al curriculum oculto una eficacia poderosa, ya que los individuos no son conscientes de su influencia, no

someten a revisión crítica ese influjo y les resultar sumamente difícil defenderse fácilmente de sus posibles perversiones (Torres, 1996; Dreben, 1983).

De ahí que el profesorado entrevistado haga recaer en el Máster y en las Escuelas de Magisterio la obligación de sensibilizar a sus alumnas y alumnos de que consciente o inconscientemente, se propongan o sin proponérselo, explícitamente o de forma implícita, van a ser educadores y no simples instructores.

Pero al final aunque estés enseñando, estás educando a la vez. Ellos tendrán que darse cuenta que, aunque no eduquen mucho, tendrán que ser tutores; entonces de alguna forma, algo tendrán que educar. Pero educar es que educan en clase y fuera de clase también. Ahí tendrán que educar. Entonces, lo tendrán que hacer. También la familia tendrá que ocuparse, pero ellos también. Más o menos, pero lo tendrán que hacer. (ED17)

En todas las etapas del sistema educativo se transmiten valores. El problema es que en la universidad la mayoría de las veces esta transmisión es implícita y los valores transmitidos quedan ocultos incluso para el propio profesorado. Esta función formadora del trabajo docente confiere al profesorado la obligación moral de responsabilizarse éticamente de la dimensión valorativa de su práctica docente y le exige a explicitar los valores a trabajar en el aula.

Pero, al mismo tiempo, de acuerdo con el profesorado entrevistado, los formadores de formadores con su ejemplo personal y las estrategias adecuadas tienen la responsabilidad de capacitar a los aprendices de maestros como educadores en valores, de capacitarles para la tarea de proporcionar a sus alumnos y alumnas una madurez humana e intelectual que les permita desempeñar sus funciones de ciudadanía con responsabilidad y competencia. Todo el profesorado admite el carácter dialógico y complejo de la tarea, pero asume la necesidad de integrarla transversalmente en su actuación docente como un derecho innegable del alumnado a ser formado como persona y futuro educador de personas.

Para ello, la mayoría del profesorado entrevistado reconoce la necesidad de incorporar contenidos valorativos y competencias éticas y/o actitudinales en las diferentes materias que integran el plan de estudios de magisterio y del máster de secundaria. Valores que funcionarían como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el

currículo dando sentido, unidad y coherencia al curriculum y a la formación.

Dificultades y retos en el trabajo con valores

El profesorado entrevistado interpreta las dificultades en el trabajo con valores desde el contexto de los cambios culturales y morales que el paso de la modernidad a la posmodernidad ha supuesto. Nuestra época, entendida como entrada en la condición posmoderna, significa el fin de los grandes relatos y metarrelatos narrativos o científicos y su sustitución por una infinidad de verdades parciales concretadas en mínimos discursos que solamente pueden ser validados parcialmente, por un tiempo finito y dentro de un contexto determinado. En esta heterogénea y fragmentada sociedad posmoderna en la que no existe un único referente moral y ético, la educación en valores como cemento cohesionador de la sociedad se vuelve si cabe más necesaria que en periodos anteriores, pero al mismo tiempo más compleja y difícil de desarrollar (Touraine, 2005; Dubet y Martuccelli, 1999).

Las sociedades tradicionales ponían a Dios como referente y legitimador último de los valores, la sociedad moderna sacralizó la Razón y el Progreso, la sociedad de la posmodernidad al modo de Pilatos se instala en la duda y rompe con las verdades y los valores absolutos e inamovibles, hace del presentismo y de un suave hedonismo su estilo de vida. Nuestras sociedades han colocado la diversión, el bienestar y el placer por encima de todas las cosas y la mayoría de las veces las personas definen sus prioridades a partir del principio del máximo goce con el mínimo esfuerzo. De esta manera, actitudes y valores sustentadores de la sociedad y propios de la escuela, como el esfuerzo, el trabajo, el espíritu de sacrificio, la disciplina, el autocontrol, la gratificación postergada, inician un lento proceso de devaluación aparentemente imparable.

Esta atmósfera de poca exigencia se refleja en la permisividad, el proteccionismo, la dejación de sus responsabilidades que caracteriza las relaciones de los padres y las madres para con sus hijos y en su espíritu clientelar con respecto a la escuela, a la que piden que eduquen a sus hijos, pero sin complicarles la vida a ellos.

De alguna manera el profesorado entrevistado es consciente del cambio de valores que están atravesando nuestras sociedades. Si bien, vive e interpreta la situación más desde la crisis de valores que como resultado de todo un proceso de cambio cultural.

Y hay una transmisión de valores en contra del conocimiento, en contra del esfuerzo, muchas veces los problemas son de esfuerzo, de conocimiento, valores en disciplina, en esfuerzo. Entonces, claro, si la familia está por crear monstruos, en un lenguaje coloquial, es muy difícil el esto. Pero yo creo que las familias, muchas de ellas hay una gran pérdida de valores y de conocimiento. Se va hacia otro tipo de valores mucho más... Yo creo que ahí ha influido mucho todo el bajón religioso (...) Lo que importa es hoy el pelotazo, el ganar dinero, el tener un coche super guay. (ED15)

El valor del conocimiento, la exigencia de la excelencia, el esfuerzo... son valores a extinguir en *“un contexto social en el que la gente quiere ser participante de Gran Hermano”* (ED15). Desde estas coordenadas se entiende algunas de las dificultades de la transmisión de valores en el Máster y en las Escuelas de magisterio

Otra dificultad señalada reside en que en las Escuelas de Magisterio y en los Masteres de secundaria no hay un proyecto consensuado y explícito en lo que se refiere al trabajo con valores. Este depende de la iniciativa individual y voluntarista de los profesores, que, en muchas ocasiones, se centran excesivamente en la dimensión conceptual de sus materias, considerando al trabajo con valores un añadido. Además, sobre todo en lo que se refiere al máster de secundaria, el alumnado, como se ha visto, se compone de licenciados sin una sensibilidad especial al tema de los valores, con una visión disciplinar de la profesión, a los que les cuesta asimilar que tendrán que *“educar personas y no cerebritos y especialistas en algunas materias”* (ED20). De hecho, hay alumnos a los que la formación en valores resbala y no cala. En este sentido, un sector del profesorado demanda al máster más rigor en la selección y evaluación final del alumnado: no todo el mundo puede ser profesor y la asunción del rol educador por parte del futuro docente es un indicador decisivo.

Desde un punto de vista más pedagógico, el profesorado señala la dificultad para evaluar las competencias éticas. La mayoría del profesorado admite la necesidad de evaluarlas porque lo que no se evalúa no existe y porque, además, la misma evaluación tiene un carácter formativo. Asimismo, al evaluar las competencias éticas se transmite al alumnado la importancia de la dimensión formativa en el rol docente. Sin embargo, el profesorado reconoce su falta de herramientas para evaluar las competencias éticas. Más en concreto, la dificultad para calificarlas. En este sentido, un sector del profesorado habla de la

necesidad de distinguir evaluación de calificación. La primera *“nos sirve para evaluar el progreso del alumno y evaluar en qué medida lo que estamos haciendo ayuda a esos alumnos en ese progreso”* (ED20) y la calificación es la dimensión cuantitativa del juicio.

Igualmente, señalan la misma carencia de recursos y herramientas para trabajar la transversalidad. Aunque no lo expresen explícitamente reclaman una mayor formación en herramientas, estrategias, instrumentos para tratar adecuadamente la cuestión.

Conclusiones

El trabajo con los valores muestra limitaciones y dificultades que ponen de manifiesto la necesidad de contar en los cursos de formación inicial del docente con una base más estructurada y reflexiva con relación a la dimensión de los valores en el currículo escolar.

En el discurso del profesorado aflora como dificultad la debilidad del mensaje en la heterogénea y fragmentada sociedad posmoderna en la que no existe un único referente ético y moral. También es problema el carácter poco sistemático de la educación en valores, la dificultad de articularla coherentemente, su carácter disperso, su dependencia en numerosas ocasiones de la iniciativa individual y voluntarista del profesorado, el excesivo peso de las dimensiones conceptuales de las materias, la falta de coordinación del profesorado y su escasa formación en la tarea, todo ello son debilidades importantes del trabajo con valores en la formación inicial del profesorado, que le convierten en un añadido de la formación que termina por no calar en un alumnado que, sobre todo en el Máster, termina su adiestramiento con una concepción excesivamente disciplinar de la profesión. En este sentido frente a la concepción instrumental dominante en el alumnado y en la sociedad según la cual todo el mundo vale para la enseñanza y en la práctica donde se aprende a ser profesor, surge la creencia de que no todo el mundo puede ser profesor y la asunción del rol educador es el mejor indicador.

Se percibe la dificultad de evaluar competencias y, en concreto, competencias éticas. La evaluación de las competencias no puede efectuarse desde el paradigma de la *“evaluación tradicional”* por el hecho de que el enfoque por competencias exige un tipo de evaluación diferente: se trata de una evaluación dinámica, una evaluación que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser, el saber vivir y el saber convivir. El profesorado reconoce su falta de herramientas para

evaluar competencias éticas y valorativas, sobre todo porque se sigue identificando evaluación con calificación.

Finalmente, la transversalidad sigue siendo el reto no realizado de la educación en valores, sobre todo en el campo de las didácticas específicas. Indudablemente esta carencia termina afectando a la formación del futuro docente en un doble sentido. En primer lugar, le dificulta la tarea de reflexionar sobre cuestiones éticas y para percibir y asumir la responsabilidad ética del rol docente. Por otra parte, se refuerza la mentalidad instrumental del alumnado y su resistencia a formarse más allá de lo puramente instructivo. Y, finalmente, le niega los instrumentos y herramientas para trabajar en el futuro con sus alumnos la transversalidad y los valores.

Concluyendo, tanto en la formación inicial de los maestros como de los docentes de secundaria se ve necesaria una formación que confrontada con sus propias ideas, percepciones y sistemas de valores, les permita reflexionar, teorizar y estructurar el conocimiento y la experiencia sobre los valores en la educación y su transmisión. Una formación que les permite concebir y enfocar estrategias adecuadas para enseñar valores en la escuela de forma estructurada, coherente y consensuada con las comunidades educativas. Una capacitación que hoy por hoy el aspirante no recibe, aun cuando su aprendizaje no esté exento de valores. Sin duda, “es preciso que los educadores reflexionen críticamente en este periodo en el cual deben actuar tanto ellos como los educandos y formulen, en consecuencia, un currículo para la enseñanza de valores que sea estructurado, coherente y adecuado a los tiempos que corren (...) Como educadores no podemos descansar en los enfoques del pasado ni tampoco enterrar la cabeza en la arena y pretender que la nueva era aún no nos ha alcanzado. Emprender una acción radical es fundamental” (Stephenson *et al.*, 2001:299).

Referencias bibliográficas

- Dreeben, R. (1983), “El curriculum no escrito y su relación con los valores”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*, Madrid, Akal, pp. 73-86.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999), *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la Autonomía*, Sao Paulo, Siglo XXI.
- Herrán Gascón, A. (2011), “Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia”, *Educación XXI*, 14 (1), pp. 245-264.

- Ibáñez-Martin, J. A. (1999), "Nuevas alternativas para la formación inicial del profesorado", en R. Diez Hochleitner, J. A. Ortega y Díaz Ambrona, J. L. García Garrido, D. R. Winkler, E. Jouen, A. Marchesi Ullastres "...". J. M^a Martín Patino, *Aprender Para el Futuro. Nuevo Marco de la Tarea Docente*, Madrid, Fundación Santillan, pp. 121-130.
- Marchesi, A. (2007), *Sobre el Bienestar de los Docentes. Competencias, Emociones y Valores*, Madrid, Alianza editorial.
- Márquez Aragonés, A. C. (2009), "Tesis doctoral. La formación inicial para el nuevo perfil docente de secundaria, Relación entre la teoría y la práctica", recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf>
- Martínez Martín, M., Buxarrais, R. y Esteban, F. (2002), "Ética y formación universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, 29, pp. 19-43.
- Odreman Torres, N. (1999), "La formación inicial de los docentes, realidad y prospectiva", en R. Diez Hochleitner, J. A. Ortega y Díaz Ambrona, J. L. García Garrido, D. R. Winkler, E. Jouen, A. Marchesi Ullastres "...". J. M^a Martín Patino, *Aprender Para el Futuro. Nuevo Marco de la Tarea Docente*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 131-141.
- Pérez Serrano, M. y Sarrate Capdevilla, M. L. (2013), "Diversidad cultural y ciudadanía: hacia una educación superior inclusiva", *Educación XXI*, 16 (1), pp. 85-104.
- Puig Gutiérrez, M. y Morales Lozano, J. A. (2015), "La formación de ciudadanos. Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica", *Educación XXI*, 18 (1), pp. 259-262.
- Salomón, G. (1992), "The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning", en F. Oser, A. Dick y J. Patry (eds.), *Effective and Responsible Teaching: the New Synthesis*, New York, Jossey-Bass, pp. 35-49.
- Stephenson, J., Burman, E. y Ling, L. (comps.) (2001), *Los Valores en la Educación*, Barcelona, Gedisa.
- Torres, R. S. (1999), "Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en R. Diez Hochleitner, J. A. Ortega y Díaz Ambrona, J. L. García Garrido, D. R. Winkler, E. Jouen, A. Marchesi Ullastres "...". J. M^a Martín Patino, *Aprender Para el Futuro. Nuevo Marco de la Tarea Docente*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 99-111.
- Torres, J. (1996), *El Curriculum Oculto*, Madrid, Ediciones Morata.
- Touraine, A. (2005), *Un Nuevo Paradigma Para Comprender el Mundo de hoy*, Barcelona, Paidós.
- Usategui, E. Del Valle, A. I. (2009), *La Escuela Cuestionada. Voces del Alumnado y las Familias*, Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa.
- Usategui, E. Del Valle, A. I. (2007), *La Escuela Sola. Voces del Profesorado*, Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa.

Capítulo 64

A Sociologia da Educação na formação inicial de professores

Modos de abordagem do conhecimento curricular

Sílvia de Almeida

Doutorada em Sociologia da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa — Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (silvia.almeida@fcsh.unl.pt)

Resumo

Nas últimas décadas, assistimos à recomposição do trabalho docente, baseada na adoção de modelos pedagógicos do tipo ativo na formação inicial de professores, orientados para a investigação-ação na tipologia de Zeichner (1983, 1993, 2008). Neste contexto surge o conceito do profissional reflexivo ou professor-investigador, capaz de reflexão na e sobre a ação na sala de aula e sobre os contextos institucionais e sociais da prática pedagógica. A Sociologia da Educação foi considerado por muitos autores como tendo um papel a desempenhar na formação de professores, sobretudo a partir dos anos 80 com a disseminação do modelo pedagógico da investigação-ação (Caria, 1992; Benavente 1989, 1991; Stoer, 2008; Perrenoud, 2008). Para os autores, a concretização das potencialidades transformadoras do conhecimento sociológico na formação de professores apenas seria exequível se os seus conteúdos consubstanciassem uma articulação entre o micro e o macroestrutural, condição para a apreensão do funcionamento do social.

No final da década de setenta, a Sociologia da Educação foi introduzida nos cursos de formação de professores em Portugal e praticamente por toda a Europa, tendo num período muito curto afirmado a sua presença incontestável (Stoer, 2008, p. 74). Passado quatro décadas, questionamos se os conteúdos da Sociologia da Educação nos currículos da formação inicial de professores integram os níveis micro e macroestrutural? Para a constituição da amostra dos estabelecimentos de ensino superior universitário e politécnico a analisar as fichas curriculares, optámos pelo método da amostragem intencional, cujo critério de seleção consistiu em reunir as instituições que mais professores colocaram no sistema de ensino, para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. A amostra integra 17 estabelecimentos de ensino superior. Como metodologia optámos pela análise de conteúdo das fichas das unidades curriculares dos

estabelecimentos de ensino selecionados, com recurso ao programa MAXQDA 11.0.1.

Palavras-chave: sociologia da educação, formação inicial de professores, conhecimento curricular.

Abstract

Teaching has been restated in the last decades based on the adoption of active pedagogical models of initial teacher training, oriented to the research-action in the typology of Zeichner (1983, 1993, 2008). The concept of the reflective practitioner or teacher-researcher, capable of reflecting upon and within the action in the classroom and upon the institutional and social contexts of teaching practice, arises in this context.

The Sociology of Education was considered by many authors as having a role in teacher training, especially as from the 80s with the spread of the pedagogical model of research-action (Caria, 1992; Benavente 1989, 1991; Stoer, 2008; Perrenoud, 2008). For the authors, the completion of the processing capabilities of sociological knowledge in teacher training would only be feasible if its contents substantiated a link between the micro and the macro-structural, a condition for understanding social functioning.

At the end of the seventies, sociology of education was introduced in teacher training courses in Portugal and almost everywhere in Europe having, in a very short period, stated its undeniable presence (Stoer, 2008, p. 74). Four decades later, we question if the sociology of education in the curricula of initial teacher training integrates micro and macro-structural levels.

To select a sample of university and polytechnic education institutes in order to analyse their curricular records, we have chosen the method of intentional sampling, whose selection criteria was to bring together the institutions that have placed more teachers in the education system, for the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. The sample includes 17 higher education institutions. As methodology, we have chosen to analyse the content of the course units of the selected schools by using the MAXQDA 11.0.1 programme.

Keywords: sociology of education, initial teacher training, curriculum knowledge.

Introdução

Nas últimas décadas, assistimos à recomposição do trabalho docente no discurso das políticas educativas, baseada na adoção de modelos pedagógicos do tipo ativo na formação inicial de professores, orientados para a investigação-ação na tipologia de Zeichner (1983, 1993, 2008). Neste contexto surgiu o conceito do profissional reflexivo ou

professor-investigador, capaz de reflexão na e sobre a ação na sala de aula e sobre os contextos institucionais e sociais da prática pedagógica.

A Sociologia da Educação tem sido considerada por muitos autores como tendo um papel a desempenhar na formação de professores, sobretudo a partir dos anos 80, o que se deve, por um lado, à disseminação, pelo menos nas políticas educativas, do modelo pedagógico da investigação-ação, da necessidade de formar profissionais capazes de problematização das práticas pedagógicas e, por outro lado, ao reconhecimento da atividade do professor como variável explicativa do insucesso dos alunos (Benavente, 1988, 1989, 1991; Canário, 1988; Caria, 1992; Esteves, 1992; Pinto, 1988; Rocha & Sampaio, 1988, 1992; Stoer, 1992, 2008a; Viegas, 1988; Perrenoud, 1994, 2001, 2004, 2008).

Nos anos 80/90 do século XX, vários estudos no contexto português sublinhavam os contributos da Sociologia da Educação em contextos de formação de professores que podiam ser sintetizados, a partir das 5 comunicações da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação dedicadas a este tema, do seguinte modo:

- 1) desempenhar um papel importante na destruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores: Duas ordens de razões eram apontadas por Ana Benavente. A primeira consistia no facto da mudança significativa das práticas escolares e pedagógicas apenas ser possível se fossem consideradas como práticas sociais, de forma a puderem diversificar-se, tornarem-se culturalmente pertinentes, perder o seu carácter de seletividade e facilitarem a apropriação dos saberes por todos os alunos; a segunda, se as “lógicas” escolares dos professores se inscreviam em “lógicas” sociais e culturais, tornava-se “óbvio que a sua transformação não é apenas da ordem do pedagógico e didático mas, sobretudo, da ordem do cultural e do sociológico” (Benavente, 1988, p. 238). A Sociologia da Educação conduzia, assim, à interrogação da prática educativa que se apresentava para os professores como sendo a própria realidade, ao mesmo tempo confundida com o sujeito habituado a mediatizá-la sem a questionar: “Saber e ser confundem-se não existindo entre ambos outra mediação se não aquela que a própria prática vai introduzindo” (Rocha & Sampaio, 1988, p. 273). Tornava-se, fundamental reconhecer que, por um lado, “a cognição experiencial é uma construção do sujeito em condições determinadas no plano psicossocial, possível portanto

- como produto e processo de ser questionada” (Rocha & Sampaio, 1988, p. 273), por outro lado, a atividade do conhecimento não se alimentava da confirmação, mas da interrogação das evidências;
- 2) fornecer uma sociologia das práticas para a diversificação das práticas pedagógicas e escolares, o que implicava o conhecimento do background sociocultural dos alunos e adaptação daquelas à diversidade social das turmas (Fernandes, 1988, p. 298-310). Como a situação mais recorrente na sala de aula era a da heterogeneidade das turmas, tornava-se imprescindível que os professores fossem capazes de proceder à caracterização dos aspetos considerados mais relevantes para o processo de ensino/aprendizagem, como o “código”, o “habitus de classe” e o “capital cultural” dos alunos;
 - 3) fornecer conhecimento sobre “o funcionamento social da escola”, (Canário, 1988, p. 346) ou sobre as relações escola-sociedade, como as funções sociais da escola, as contradições entre finalidades sociais explícitas e resultados e mecanismos de produção desses resultados. Abordar a dificuldade dos professores em se situarem no contexto da instituição escolar por conceberem uma “representação relativamente sincrética, baseada essencialmente na percepção que individualmente foram fazendo da instituição. E isto porque não tiveram oportunidade de viver uma descentração, relativamente à instituição em que trabalhavam, que lhes permita construir uma representação da escola como sistema social” (Pinto, 1988, p. 328).

No final da década de 70, a Sociologia da Educação integrava os planos dos cursos de formação inicial de professores em Portugal e praticamente por toda a Europa, tendo num período muito curto afirmado a sua presença incontestável (Stoer, 2008a, p. 74). No contexto português, a disciplina foi selecionada, pela primeira vez, em 1974/75, nos cursos de formação de professores nas escolas do Magistério Primário (Fernandes, 1988, p. 7) e na formação integrada de professores, a partir de meados da década de 70/início da década de 80, nos cursos de formação nas Universidades Novas, ramos de Formação Educacional das faculdades de ciências e nas escolas superiores de educação (Fernandes, 1988). Desde 1985/1986, a Sociologia da Educação passou a vigorar no modelo da profissionalização em exercício dos docentes dos ensinos Preparatórios (atual 2º Ciclo) e Secundário (Canário, 1988). Durante a década de 80 do

século XX, era inquestionável a consolidação e importância da Sociologia da Educação no contexto da formação de professores em Portugal (Canário, 1988; Fernandes, 1988).

A Formação de Professores na Reestruturação do Campo da Sociologia da Educação

Nos países anglo-saxónicos, tal como em França e na Suécia, a Sociologia da Educação “evoluiu, num curto espaço de tempo, de uma situação em que não tinha espaço na formação de professores até a de ter uma base institucional bastante importante” (Stroer, 2008a, p. 74), o que marcou o desenvolvimento da disciplina. Se tomarmos como exemplo o caso britânico, durante os anos 60 do século XX, a Sociologia da Educação foi introduzida massivamente nos cursos de formação de professores nos institutos de educação em expansão neste período, no âmbito de um processo de consolidação teórica e legitimação académica (Forquin, 2008), aumentando a procura e formação de professores desta disciplina. Esta expansão provocou a reestruturação do campo institucional da disciplina: os investigadores da London School of Economics e dos departamentos universitários de Sociologia perderam a sua posição dominante a favor dos departamentos de Ciências da Educação e institutos de formação de professores, como o Institute of Education, University of London.

A modificação institucional do campo conduziu à alteração conceptual, devido ao contato com um novo público, i.e., os professores em contexto de formação e ao ambiente intelectual, cultural e político¹ desta altura, em que os sociólogos e investigadores da educação, sob a influência do interacionismo americano, desenvolviam estudos de terreno sobre as interações/representações dos atores escolares, prática educativa e organização escolar. São disso exemplificativas as investigações de David Hargreaves (1967) sobre o direcionamento nas escolas (grammar school ou secondary modern school) dos alunos para diferentes tipos de ensinos (“streaming”) e sobre a formação de turmas com diferentes níveis (“banding”) que produziam uma polarização cultural dos alunos em relação aos valores da escola, com consequências no

1 O fracasso das reformas e iniciativas educacionais promovidas pelo governo (educação compensatória) para reduzir as desigualdades educacionais foi outro fator que explicou a mudança conceptual da Sociologia da Educação a partir do final dos anos 60 (Nova Sociologia da Educação) e o seu desenvolvimento (Forquin, 2008).

desempenho escolar; uns adotavam uma cultura de valorização da escola e, outros, uma cultura de rejeição. É ainda de referir os primeiros estudos significativos sobre uma sociologia do currículo como os de Musgrove (1968) ou Raymond Williams em *The Long Revolution* (1961), em que o autor explorou a possibilidade de se analisar os currículos escolares nas sociedades modernas com base nos compromissos entre interesses sociais divergentes. Desta forma, os estudos de terreno sobre a prática educativa e organização escolar, tal como as análises sobre o currículo, de sociólogos e investigadores da educação contribuíram para o desenvolvimento e consolidação do campo da Sociologia da Educação. De acordo com Michael Young:

The expansion and transformation of Educational Studies in universities have been critical to the development of the sociology of education, at least in the United Kingdom. Educational Studies began as a largely prescriptive and philosophical foundations for preparing future teachers. However, in the 1960s there was a period of expansion of education at all levels and belief that this expansion would be facilitated by an expansion of the role of the social sciences. It followed that a more research-oriented agenda formed a the basis for programmes of teacher education and the growth of sociology of education in educational studies was part of this diversification. As Karabel and Halsey (1977) argued, it was the link with the professional educational of teachers that shaped the development of sociology of education and it was this institutional basis in university departments of education (and teacher training colleges) that set sociology of education a part from other subdisciplines of sociology. (Young, 2002, p. 562-563)

Esta mudança institucional e concetual no campo sociológico permitiu o emergência da Nova Sociologia da Educação, desenvolvida em Inglaterra nos anos 70 do século XX, influenciada pelo interacionismo simbólico de George Herbert Mead, pela fenomenologia social de Alfred Schutz e pela Sociologia do Conhecimento. A Nova Sociologia da Educação caracterizava-se pela oposição à abordagem funcionalista dominante que valorizava o nível macro de análise e explicava o (in)sucesso escolar com base em fatores externos, tomando as relações entre a escola e a estratificação social como preponderantes. Assim, a Sociologia da Educação britânica redirecionou-se paulatinamente para uma análise de nível micro da escola que terá o seu expoente máximo com os estudos de Michael Young (1971), Basil Bernstein (1971, 1973) e seus discípulos (Forquin 2008).

No contexto português, nos anos 80 do século XX, a consolidação da Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores produziu resultados de alguma forma comparáveis no campo da disciplina com o caso britânico. Os investigadores/instituições ligados à pedagogia, com ou sem formação sociológica de base, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da Sociologia da Educação. É de mencionar que os primeiros estudos etnográficos de sala de aula em Portugal foram conduzidos por investigadores com formação pedagógica (Stroer, 2008b). A título de exemplo, destacamos o trabalho de Albano Estrela e Maria Teresa Estrela sobre as observações de sala de aula (Estrela & Estrela, 1978; Estrela, 1983; Estrela, 1984; Estrela, 1986). A investigação sobre o insucesso escolar realizado por Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, designadamente os obstáculos ao sucesso escolar na escola primária (Benavente & Correia, 1980) ou, ainda, a análise do “mito” da incapacidade intelectual das crianças das classes populares (Pedro, 1984; Benavente *et al.*, 1987). É, ainda, de ressaltar que a I Conferência Internacional de Sociologia da Educação intitulada, “A Sociologia da Educação na Formação de Professores”, foi realizada numa instituição de formação de professores, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro e que, a maioria das comunicações pertenciam a investigadores vinculados a instituições pedagógicas. A maioria destes, lecionava a disciplina de Sociologia da Educação em contextos de formação de professores, por exemplo, Cristina Rocha e Manuela Sampaio, Escola Superior de Educação (ESE) do Porto, Rui Canário, ESE de Portalegre, Maria da Conceição Alves Pinto, ESE de Lisboa ou José Viegas Fernandes, ESE de Faro.

Metodologia

Se a representação social da importância da Sociologia da Educação na formação de professores era inquestionável em Portugal, nos anos 80 do século XX, o mesmo não se poderia afirmar sobre os efeitos alcançados (Canário, 1988; Benavente, 1988, 1991). De acordo com os resultados das investigações resultantes da experiência de trabalho com os professores, verificava-se que estes se apropriavam de um discurso sociológico para abordar os disfuncionamentos do sistema escolar, porém, manifestamente incapaz de conceptualizar as práticas pedagógicas/escolares, subestimando a sua capacidade de intervir como agentes de mudança nas situações educativas.

Uma das principais causas destes resultados também foram assinaladas por estes estudos, designadamente, a influência de abordagens sociológicas dominantes nos anos 60 e 70, que valorizam o nível macro e adoção de perspetivas de causalidade linear, em que as situações educativas eram explicadas por fatores externos. Estas abordagens contribuíram para a naturalização de um fatalismo sociológico por parte dos professores, relativamente à relação linear entre a origem social dos alunos e o insucesso escolar. Ana Benavente sublinhou que a ausência de um questionamento direto e articulado das práticas pedagógicas e do funcionamento da instituição escolar podia legitimar determinados efeitos perversos: “explicações sociológicas desinseridas da prática social podem induzir, da parte dos professores, novas modalidades de fatalismo, traduzidas, no caso do insucesso escolar, na deslocação da teoria dos dons para a do handicap sociocultural dos alunos” (Benavente, 1988, p. 346).

Para os oradores da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação e em trabalhos desenvolvidos nos anos 80/90 (Benavente, 1989, 1991; Benavente, Costa & Machado, 1990; Caria, 1992), a concretização das potencialidades transformadoras do conhecimento sociológico na formação de professores apenas produziria resultados positivos se os seus conteúdos consubstanciassem uma articulação entre a análise macro e microsociológica da escola e das práticas pedagógicas. Apenas nesta condição, os professores poderiam identificar nas suas práticas individuais/coletivas e nos aspetos organizacionais do sistema de ensino fatores que contribuíam para a reprodução das desigualdades escolares.

Passado quatro décadas, questionamos se os conteúdos da Sociologia da Educação nos currículos da formação inicial de professores integram os níveis micro e macroestrutural?

Para responder a esta questão propomo-nos a analisar as fichas curriculares dos cursos de formação de professores. Na constituição da amostra dos estabelecimentos de ensino superior universitário e politécnico a analisar as fichas curriculares, optámos pelo método da amostragem intencional, cujo critério de seleção consistiu em reunir as instituições que mais professores colocaram no sistema de ensino para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.² Assim, seleccionámos os estabelecimentos

2 Retomamos aqui a amostra realizada no âmbito do projeto estratégico Curriculum Monitor (Maio/dezembro de 2014) coordenado pelo Professor David Justino, desenvolvido no

que em cada nível de ensino formaram 400 ou mais docentes, o que representa mais de 50% das formações³ dos professores para o 1º Ciclo e mais de 30% do 2º Ciclo do Ensino Básico. Optámos, ainda, pela introdução de duas variáveis de controlo: 1) os estabelecimentos de ensino que oferecessem os ciclos de estudo dos cursos de formação inicial de professores para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino do 1º e/ou em ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico de acordo com o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro⁴); 2) e estivessem acreditados nos dados divulgados pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES).

Como fonte para a amostra recorremos a uma base do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referente ao ano letivo de 2012/2013 que apresentava os dados da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, das escolas públicas do Continente tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência. A amostra é constituída por 17 estabelecimentos de ensino superior (4 estabelecimentos de ensino superior universitário público, 9 de ensino politécnico público e 4 de ensino politécnico privado), como se pode constatar no quadro 64.1.

Os campos e formato para o preenchimento destas fichas é definido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior com objetivo de proceder à avaliação e à acreditação dos cursos de ensino superior. É de salientar que os conteúdos desses campos preenchidos pelas instituições de ensino foram tratados como intenções programáticas, pois não permitem concluir sobre a sua efetividade em sala de aula.

Como metodologia optámos pela análise de conteúdo das fichas das unidades curriculares dos estabelecimentos de ensino selecionados. Tendo em conta os objetivos da nossa análise, optámos por um

Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CESNOVA-UNL) em parceria com o Conselho Nacional da Educação.

3 A maioria dos docentes frequentou mais do que uma formação e os dados não permitiam perceber qual deles deu acesso ao sistema de ensino, assim, foram consideradas todas as formações.

4 O referido diploma estabeleceu que a habilitação profissional para a docência compreendia a obtenção do grau de licenciado em educação básica e de mestre numa especialidade. No caso particular do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, as especialidades incluíam um mestrado em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, outro mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. No ano letivo de 2015/2016, foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n. 79/2014, 14 de maio).

Quadro 64.1 Estabelecimentos de ensino superior selecionados por amostragem intencional

Estabelecimentos de ensino	Formações por ciclo de ensino				Ciclos de estudos autorizados		
	1º Ciclo		2º Ciclo		Licenciatura	Mestrado	
	N	% ⁽¹⁾	N	% ⁽²⁾	Educação Básica	1º Ciclo	1º e 2º Ciclo
Universitário (público)							
Universidade de Aveiro	437	1,3			•		•
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	829	2,5			•	•	•
Universidade do Algarve	716	2,2	520	2,3	•	•	•
Universidade do Minho	1058	3,2	593	2,6	•		•
Instituto Politécnico (público)							
Instituto Politécnico da Guarda	538	1,6			•		•
Instituto Politécnico de Bragança	800	2,4	584	2,6	•	•	•
Instituto Politécnico de Coimbra	506	1,5			•		•
Instituto Politécnico de Leiria	811	2,5	630	2,8	•	•	•
Instituto Politécnico de Lisboa	858	2,6	650	2,8	•		•
Instituto Politécnico de Santarém	503	1,5			•		•
Instituto Politécnico de Setúbal	714	2,2			•		•
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	542	1,6	775	3,4	•		•
Instituto Politécnico do Porto	860	2,6	974	4,3	•	•	•
Instituto Politécnico (privado)							
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1167	3,5			•	•	•
Escola Superior de Educação de Fafe	809	2,4			•	•	
Instituto Jean Piaget	5198	15,7	1594	7,0	•		•
Instituto Superior de Ciências Educativas	2527	7,8	907	4,0	•		•
Total	18873	57,1	7227	31,8			

(1) Valores percentuais considerando o número total de 33080 de formações dos docentes (Almeida, 2015).

(2) Valores percentuais considerando o número total de 22831 de formações dos docentes (Almeida, 2015).

Fonte: Relatório CNE (Almeida, 2015) e DGES.

sistema de categorias misto, de natureza dedutiva e indutiva, com base no conhecimento teórico produzido sobre a problemática em questão e a partir de uma leitura flutuante do corpus em estudo. Na identificação das categorias aplicámos as duas funções de análise de conteúdo enunciadas por Bardin (Bardin, 2006[1977]), ou seja, a função de “administração de prova”, sob a forma de orientações que conduzem a leitura dos documentos, nomeadamente, a revisão da literatura e, a função heurística decorrente da leitura daqueles e do objetivo da nossa investigação. Como unidade de registo, optámos pelo recorte ao nível semântico e como unidade de enumeração das categorias temáticas, privilegiou-se a presença/ausência. A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do software MAXQDA 11.1.0.

Utilizámos o seguinte sistema de categorias/subcategorias: Sociologia da Educação: nível macro (1. Escola, reprodução e (des)igualdades;

2. Sistema educativo e transformações sociais; 3. Autonomia, regulação das escolas; 4. Políticas da educação básica); Sociologia da Educação: nível micro (1. Relação escola-comunidade; 2. Função-identidade do professor; 3. Condição social do aluno; 4. Interações em contextos de educação; 5. Socialização familiar; 6. Trabalho docente e multiculturalidade; 7. Sociologia da Educação na formação de professores.

Associámos ao nível macro os pontos nos programas das fichas curriculares dos cursos que incidiam sobre as disposições legislativas, a evolução dos sistemas de ensino e as teorias macrossociológicas. Já ao nível micro associámos os pontos que remetiam para o quotidiano escolar ou da prática pedagógica, as funções/representações/conceções dos atores educativos e a interação entre a escola e outros atores locais. Os pontos que não se relacionavam com os níveis referidos, não foram classificados.

Resultados

A análise de conteúdo permitiu-nos concluir que na atualidade os programas de Sociologia da Educação dos cursos de formação de professores para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico valorizam os níveis de análise macro e microssociológicos (Ver quadro 64.2 e 64.3), embora não possamos aferir se o seu ensino se apresenta de forma dicotomizada, autonomizando ambos os níveis ou estabelecendo relações entre estes. Da análise macrossociológica, os conteúdos mais privilegiados centram-se na (re)produção das (des)igualdades sociais. Da análise microssociológica, os programas colocam a ênfase nos conteúdos sobre a relação escola-comunidade e função-identidade do professor, revelando o acompanhamento das tendências da investigação sociológica contemporânea (Afonso, 2005; Abrantes, 2010).

Os resultados sugerem ainda que, num momento em que os atores educativos se debatem por melhorar a qualidade da formação inicial de professores como meta para o sucesso educativo (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro; Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro; Decreto-lei n.º 79/2014, 14 de maio) e em que a retenção escolar atinge ainda níveis muito elevados em Portugal no Ensino Básico e Secundário,⁵ a Sociologia da

5 A este propósito da evolução das taxas de atraso no Ensino Básico e Secundário nos três últimos momentos censitários consultar: Almeida, Sílvia (2014). "Abandono Escolar Precoce: Portugal no Contexto da União Europeia e nos Censos de 1991, 2001 e 2011". In *Estado da Educação 2013*, (pp. 392-407). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Quadro 64.2 Temas da disciplina de Sociologia da Educação: nível macro nas fichas curriculares dos cursos de formação de professores

Nível macro	N	%
Escola, reprodução e (des)igualdades	19	63,3
Sistema educativo e transformações sociais	5	16,7
Políticas da educação	6	20,0
Total	30	100

Fonte: Fichas curriculares dos cursos de formação de professores para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Quadro 64.3 Temas da disciplina de Sociologia da Educação: nível micro nas fichas curriculares dos cursos de formação de professores

Nível micro	N	%
Relação escola-comunidade	8	22,2
Interações em contextos de educação	8	22,2
Função/identidade do professor	7	19,4
Condição social do aluno	4	11,1
Socialização familiar	4	11,1
Trabalho docente e multiculturalidade	3	8,3
Sociologia da educação na formação de professores	2	5,6
Total	36	100

Fonte: Fichas curriculares dos cursos de formação de professores para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Educação parece perder relevância no conhecimento curricular. Nas universidades a disciplina faz parte de todas as licenciaturas em educação básica e num dos cursos de mestrado. Nos institutos politécnicos públicos, verifica-se a sua seleção em cinco licenciaturas em educação básica das nove em questão e não marca presença em nenhum dos cursos de mestrado. Nos institutos politécnicos privados está completamente ausente, tanto nas licenciaturas, como nos mestrados.

Conclusão

Na atualidade, os programas de Sociologia da Educação dos cursos de formação de professores para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico incluem conteúdos sobre a análise macro e microsociológica da escola e das práticas pedagógicas. Tal como os estudos em Sociologia da Educação demonstraram, nos anos 80 do século XX, apenas nesta condição, a disciplina poderia fornecer instrumentos aos professores para identificarem nas suas práticas e nos aspetos organizacionais do sistema de ensino os fatores que contribuíam para a reprodução das desigualdades escolares.

Não obstante, ausência da disciplina em vários cursos de formação inicial de professores merece uma reflexão alargada sobre esta matéria.

A inclusão da Sociologia da Educação nos cursos de educação e de formação de professores representou um enorme contributo para a institucionalização deste *campo* científico, ao permitir a constituição de um corpo alargado de profissionais no ensino desta disciplina. Estes profissionais desempenharam um papel importante no desenvolvimento da Sociologia da Educação, designadamente na diversificação dos temas de investigação, apesar de muitos deles não estarem vinculados originalmente à Sociologia. A I Conferência Internacional de Sociologia da Educação é disso exemplificativa. Partilhamos da opinião de que “a origem difusa e a profunda implicação no universo educativo dos sociólogos da educação deve ser assumida sem reservas e tomada como objeto de reflexão da identidade e um fator de desenvolvimento deste campo” (Abrantes, 2010, p. 219-220). Daí que a diminuição da presença da Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores exija também uma profunda reflexão e intervenção por parte dos profissionais deste *campo* científico.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (Org.) (2010), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Afonso, Almerindo Janela (2005), “A Sociologia da Educação em Portugal: Elementos Para a Configuração do “Estado Da Arte”, in A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI*, Porto, Afrontamento.
- Almeida, Sílvia de (2015), *Relatório: Instituições de Formação e Classificações Académicas dos Docentes da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*, Parte I, Lisboa, Conselho Nacional da Educação.
- Almeida, Sílvia (2014), “Abandono Escolar Precoce: Portugal no Contexto da União Europeia e nos Censos de 1991, 2001 e 2011”, in *Estado da Educação 2013*, Lisboa, Conselho Nacional da Educação, pp. 392-407.
- Bardin, Laurence (2006), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Benavente, Ana (1988), “A Sociologia da Educação na Formação de Professores: Novos Dogmas ou um Contributo à Mudança?”, in *Sociologia da Educação na Formação de Professores(as)*, Atas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação, pp. 235-245.
- Benavente, Ana (1989), “Que Sociologia na Formação de Professores?”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 7, pp. 95-106.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa & F. L. Machado (1990), “Práticas de Mudança e de Investigação — Conhecimento e Intervenção na Escola Primária”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 55-80.

- Benavente, Ana (1991), "Práticas culturais, modos de vida e escolarização", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33, pp. 243-252.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Manuela Castro neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.
- Benavente, Ana, & Adelaide Pinto Correia (1980), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bernstein, Basil (1971), "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", in Michael F. D. Young (ED.), *Knowledge and Control, New Directions in the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, pp. 70-116.
- Bernstein, Basil (1973), *Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language*, Vol. II, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Canário, Rui (1988), "Inovação e Formação de professores: o papel da sociologia da educação", in *Sociologia da Educação na Formação de Professores(as)*, Atas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação, pp. 337-348.
- Caria, Telmo H. (1992), "As Finalidades Sociológicas da Educação na Formação de Professores", in Stephen Stoer & António Joaquim Esteves (Orgs.), *A Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Afrontamento, pp. 259-274.
- Esteves, António Joaquim (1992), "A Sociologia da Educação e Formação de Professores", in Stoer, Stephen R., & António Joaquim Esteves (Orgs.), *A Sociologia na Escola: Professores, Ensino e Desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 65-80.
- Estrela, Maria Teresa (1986), *Une Étude Sur l'Indiscipline en Classe*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, Albano (1984), *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, Maria Teresa (1983), *Apports scientifiques à l'étude de l'indiscipline dans la class*, Tese de doutoramento apresentada na Université de Caen, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Estrela, Maria Teresa, & Albano Estrela (1978), *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*, Lisboa, Estampa.
- Fernandes, João Viegas (1988), "A Sociologia da Educação na Formação de Professores (as) Contributos para o Sucesso Escolar/Educativo", in *Sociologia da Educação na Formação de Professores(as)*, Atas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação, pp. 298-310.
- Forquin, J. C. (2008), *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Hargreaves, A. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Musgrove, F. W. (1968), "The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum" in Kerr (Ed.), *Changing the Curriculum*, London, University of London Press, pp. 96-109.

- Pedro, Emília Ribeiro (1984), *Obstáculos ao Sucesso Escolar das Crianças de Meios Populares: Um Projeto e Algumas Considerações*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Perrenoud, Philippe (Org.) (2008), *Conflits de Savoirs en Formation des Enseignants: Entre savoirs Issus de la Recherche et Savoirs Issus de l'Expérience*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, Philippe (2004), "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation", *Education et Recherche*, 160, pp. 35-60.
- Perrenoud, Philippe (2001), *Développer la Pratique Réflexive dans le Métier d'Enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1994), *La Formation des Enseignants Entre Théorie et Pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Pinto, Maria da Conceição (1988), "A Sociologia da Educação e a Formação de Professores para o desempenho de funções no sistema social escola", in *Sociologia da Educação na Formação de Professores(as)*, Atas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação, pp. 328-336.
- Rocha, Cristina & Manuela Sampaio (1988), "A Sociologia da Educação na Formação de Professores em Serviço", in *Sociologia da Educação na Formação de Professores(as)*, Atas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação, pp. 267-273.
- Sociologia da Educação na Formação de Professores(as)* (1988), Atas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, Instituto Politécnico de Faro, Escola Superior de Educação.
- Stoer, Stephen (2008a), "A Sociologia da Educação na Formação de Professores", *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, pp. 71-84.
- Stoer, Stephen R. (2008b), "Notas sobre o Desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal", *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, pp. 113-132.
- Stoer, Stephen R., & António Joaquim Esteves (Orgs.) (1992), *A Sociologia na Escola: Professores, Ensino e Desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento.
- Young, Michael F. D. (2002), "Sociology of education as critical theory", in D. L. Levinson, P. W. Cookson, & A. R. Sadovnik (eds.), *Education and Sociology*, New York, Routledge Falmer, pp. 559-569.
- Young, Michael F. D. (Ed.) (1971), *Knowledge and Control, New Directions in the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan.
- Zeichner, Kenneth (2008), "Uma Análise Crítica sobre a "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação Docente", *Educação & Sociedade*, 29 (103), pp. 535-554.
- Zeichner, Kenneth (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa, EDUCA.
- Zeichner, Kenneth (1983), "Alternative paradigms of teacher education", *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.

A Instituição Escolar num contexto global e digital

Capítulo 65

Más allá de la tecnología del centro educativo La influencia del entorno escolar en la competencia digital de los estudiantes españoles¹

María Fernández-Mellizo

Departamento de Sociología VI, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid
(mfmellizotoso@edu.ucm.es)

Dulce Manzano

Departamento de Sociología VI, Facultad de Educación, UCM

Resumen

Este trabajo analiza los determinantes de la competencia digital de los estudiantes españoles. La literatura sobre este tema se ha centrado principalmente en el análisis del impacto de las características individuales y familiares de los estudiantes sobre sus propias habilidades tecnológicas. Consideramos, sin embargo, que el entorno escolar es también relevante en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Por una parte, argumentamos que la infraestructura tecnológica de los centros es una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición de dicha competencia. Por otra parte, proponemos que los compañeros y profesores juegan un papel relevante como “intermediarios” entre las nuevas tecnologías y la adquisición de habilidades tecnológicas por parte de los estudiantes. Mediante el uso de técnicas de regresión multinivel con datos procedentes de la encuesta “*Survey of Schools: ICT in Education*” (conocida como ESSIE) realizada en 2011 por la Comisión Europea, se ofrece evidencia empírica consistente con las predicciones teóricas: el efecto de los compañeros y, aunque en menor medida, de los profesores en la competencia digital de los alumnos es notable.

Abstract

This article analyzes the factors that affect digital competence of Spanish students. The literature in this field has been centered mainly around the impact of individual and family variables on students’ ICT skills. This paper, nevertheless,

1 Paper presentado al la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, 9-11 de Julio, Lisboa. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “La institución escolar en la era de la información: entre el aula sin muros y la educación sin escuelas,” del Plan Nacional de I+D (ref: CSO2012-38678).

presumes that school-level variables are relevant for advancing students' digital skills. On one hand, we consider that the technology infrastructure of schools is a necessary condition but not a sufficient one in order to attain these skills. On the other hand, we argue that the peer group and teachers at school play a relevant role as "intermediary" agents between ICT and the acquisition of proper skills to take advantage of it. By employing multilevel regression techniques and data from the "Survey of Schools: ICT in Education" (ESSIE), administered by the European Commission in 2011, we offer empirical evidence consistent with our theoretical predictions: the peer group and, to a lesser extent, teachers at school exert a notable effect on the digital confidence of students.

Palabras clave: sociología de la educación, nuevas tecnologías, competencia digital, efecto escuela.

Keywords: sociology of education, new technologies, digital competence, school effects.

Introducción

En los últimos años, la disponibilidad de nuevas tecnologías en los centros educativos españoles se ha generalizado. Si en 2002 había 13 alumnos por ordenador, en 2012 esta ratio ha bajado a 3 alumnos por ordenador. Casi el 100% de los centros tiene actualmente conexión a internet, y llegan al 86% los centros con conexión a ADSL (en 2002 este tipo de conexión sólo existía en 6 de cada 10 centros). Un 80% de los centros tiene WiFi y el 90% de las aulas de los centros cuenta con conexión propia a internet.² Además, el nivel de dotación tecnológica de los centros educativos españoles es alto en términos comparados. Para alumnos de Grado 8 (el equivalente a 2º de ESO), la media de países de la Unión Europea tienen una ratio de 5 alumnos por ordenador, frente a los tres alumnos por ordenador de España. La diferencia es más llamativa en relación a los ordenadores portátiles con conexión a internet: 14 alumnos por aparato en la UE, frente a 7 alumnos en España. El 100% de los centros educativos españoles tiene banda ancha, cifra que no es alcanzada por la media de la UE, con un 95% de centros con esa amplitud de banda.³

Una de las justificaciones políticas de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las escuelas

2 Datos de la encuesta "Tecnología de la información en la enseñanza no universitaria" del MEC.

3 Datos del informe "Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools" de la European Commission (2013).

es la mejora de la competencia digital de los estudiantes, puesto que se considera que dominar las nuevas tecnologías es básico en la sociedad de la información y que la escuela puede jugar un papel en la enseñanza de esa destreza. Además, dada la desigualdad en el acceso a las nuevas tecnologías fuera del entorno escolar, la inversión en las tecnologías de la información dentro del centro educativo facilitaría que los alumnos en desventaja entraran en contacto con ellas y aprendieran a manejarlas. La expansión de las TIC en los centros educativos ha facilitado que la mayor parte de los alumnos españoles tenga acceso a las nuevas tecnologías. Sin embargo, pese a esta generalización, persisten importantes diferencias en la competencia digital entre los alumnos españoles. Al análisis sociológico de sus causas centramos nuestros esfuerzos.

Diversos estudios parecen confirmar que estas diferencias en la competencia digital se explican en parte por las características individuales del alumno y de su contexto familiar. Si bien existen análisis descriptivos, fundamentalmente a nivel agregado de país, sobre los efectos de algunos factores del entorno escolar, como la titularidad del centro educativo o la infraestructura de los centros, la literatura no ha explorado de forma sistemática en qué medida las características tecnológicas del centro escolar influyen en la competencia digital de los estudiantes. Se considera en este trabajo que el entorno escolar puede jugar un papel crucial que va más allá del de suministrar los aparatos tecnológicos (algo necesario, pero no suficiente). En las escuelas hay intermediarios entre la tecnología y el alumno, los compañeros de clase y los profesores, que pueden influir significativamente en el desarrollo de la competencia digital. La contribución de este trabajo a la literatura especializada es doble: en primer lugar, se exploran variables relacionadas con los compañeros de la clase y con los profesores de los alumnos, además de una serie de características estándares sobre los colegios típicamente incluidas en los análisis existentes. En segundo lugar, se examina la influencia de estas variables escolares en un análisis multinivel en el que se incluyen factores explicativos tanto individuales como de la familia del estudiante. Se presentan modelos multinivel con dos niveles (alumno y escuela) para el análisis de la competencia de los estudiantes en las nuevas tecnologías. Se explota una encuesta poco conocida pero muy relevante para el objeto de nuestro estudio, realizada por la Comisión Europea en 2011 “*Survey of Schools: ICT in Education(ESSIE)*”. Esta encuesta nos permite explorar

en detalle una serie de indicadores subjetivos sobre la competencia de los alumnos en las nuevas tecnologías, así como ver la contribución relativa de las variables individuales y de las variables de centro educativo.

El texto se estructura de la siguiente manera. En la siguiente sección, se hace una revisión de la literatura relevante sobre competencia digital y se formulan las hipótesis que ordenan nuestro argumento teórico. A continuación, se presenta el análisis empírico, que incluye una descripción de la metodología, de los datos y variables, así como de los resultados del análisis de la competencia en las nuevas tecnologías de los estudiantes españoles. En la última sección concluimos con un breve resumen de los principales resultados del artículo, sus implicaciones y planteamos nuevas preguntas para futuras investigaciones.

La contribución del entorno escolar a la competencia digital de los estudiantes

La investigación sociológica sobre la desigualdad frente a las TIC se ha centrado tradicionalmente en el acceso a las nuevas tecnologías. Los numerosos estudios previos sobre la brecha digital han constatado que la disponibilidad o el mero uso/no uso de las tecnologías de la información depende de factores socioeconómicos y demográficos tales como el género, la edad, la etnia o la clase social (véase Zhong 2011 para una breve revisión de estos estudios). Esta cuestión ha perdido relevancia en el debate académico en los últimos años debido a la fuerte expansión del acceso a las TIC en los hogares y las escuelas por parte de la población joven de las sociedades avanzadas (Livingstone y Helsper 2007).

Pese a la expansión en el acceso a las tecnologías de la información, existen importantes diferencias entre los jóvenes en cuanto a sus habilidades en el manejo de dichas tecnologías (Hatlevik y Christophersen 2013). Si lo importante es cómo utilizan las máquinas los alumnos (Selwyn 2004), si son capaces en definitiva de sacar el mejor partido de las mismas, el acceso a las TIC si acaso es una condición necesaria, pero no suficiente, para dominar la tecnología.⁴ Incluso los estudios sobre frecuencia de uso

4 La disponibilidad de nuevas bases de datos sobre encuestas a estudiantes y profesores acerca del uso y el manejo de las TIC ha permitido que la competencia digital se convierta en una de las cuestiones centrales del debate académico más reciente.

y tipo de uso de las nuevas tecnologías (Livingstone y Helsper 2007; OECD 2010a) presentan carencias a la hora de explicar el grado de maestría digital de un estudiante.

De hecho la relación entre frecuencia de uso, por un lado, y competencia digital, por otro, no está clara a priori. Hay razones para pensar que se trata de una relación positiva, aunque no está clara la causalidad: una mayor frecuencia en el uso de las nuevas tecnologías podría mejorar la destreza digital de un estudiante, pero podría fácilmente suceder que aquellos que manejan mejor la tecnología la utilicen más frecuentemente.⁵

Respecto al tipo de uso, no está muy claro que un uso más lúdico sea más improductivo que un uso más educativo a la hora de que los estudiantes aprendan a manejar aparatos tecnológicos.

La competencia digital se refiere a la destreza con la que los estudiantes utilizan las nuevas tecnologías. La forma más adecuada de medir esta destreza es mediante indicadores objetivos como, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas en test específicos sobre “competencia digital”, ya sea a nivel teórico o, preferentemente, práctico. Desgraciadamente este tipo de pruebas todavía no se hacen a gran escala, y sólo existen en determinados países; por ejemplo, pruebas “teóricas” como en Países Bajos (Kuhlmeier y Hemker 2007) o “prácticas” como en Chile (SIMCE TIC 2013; Claro *et al.* 2012) o, de nuevo, en Países Bajos (van Deursen y van Diepen 2013).⁶ PISA, por el momento, no incluye una medición de la competencia digital de los estudiantes. En PISA-ERA 2009, lo que se mide es “lectura digital”, que no es lo mismo que evaluar la destreza de los estudiantes al frente de los ordenadores (OECD 2011). En PISA 2012 tampoco se mide la competencia digital en sí misma, sino que en esta ocasión los test para medir las tres competencias

5 En el plano teórico hay razones para pensar que la relación pueda ser negativa: una mayor frecuencia en el uso de las nuevas tecnologías puede denotar no sólo una mayor afición por las mismas, sino también su uso más ineficiente. Un estudiante menos eficiente en el uso de las TIC dedicaría más tiempo que otro para lograr el mismo objetivo: por ejemplo, un trabajo para clase. Por tanto, en este caso sucedería que cuanto menor es la competencia digital mayor es la frecuencia y tiempo de uso de las nuevas tecnologías. En el plano empírico constatamos en nuestra base de datos ESSIE que la relación entre tiempo y frecuencia de uso de TIC, tanto dentro como fuera del colegio, con la competencia digital del estudiante es positiva.

6 La prueba ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*), desarrollada por IEA en 2013, que mide la competencia digital de los estudiantes, acaba de ver la luz (Frailon *et al.* 2014). Esperamos que esta sea una buena herramienta de análisis de la competencia digital “objetiva”.

clásicas (matemática, comprensión lectora y científica), además de una nueva competencia de resolución de problemas, se han hecho utilizando los ordenadores (OECD 2014). En todo caso, un problema de los indicadores objetivos es que todavía no existe un consenso sobre qué medir exactamente (Zhong *et al.* 2011).

A falta de indicadores objetivos de la competencia digital, muchos estudios sobre este tema utilizan indicadores subjetivos de la competencia digital basados en la percepción que los propios individuos tienen sobre sus habilidades en el uso de las TIC (Zhong 2011; van Braak y Kavadias 2005; Hakkarainen *et al.* 2000; OECD 2010a; OECD 2010b; OECD 2011). Uno de los más utilizados en los análisis empíricos es la confianza de los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías, la autopercepción de eficacia en el manejo de las TIC. Se trata de un indicador subjetivo, puesto que la información se obtiene a través de un cuestionario a los estudiantes en el que se les pregunta la confianza que tienen en hacer una serie de tareas con las nuevas tecnologías (crear una base de datos, navegar por internet, mandar e-mails, etc).⁷

El análisis de los determinantes de la competencia digital ha sido un fenómeno menos explorado que el acceso y el uso de las TIC. Aun así, contamos con algunos estudios que nos dan pista sobre los factores que pueden ser importantes en el desarrollo de las habilidades digitales. Las variables que más se han explorado son las relacionadas con las características individuales y familiares de los estudiantes. Varios estudios concluyen que el nivel educativo que se curse afecta a la competencia digital; que a mayor nivel educativo mayor competencia digital (van Deursen y van Diepen 2013) e, incluso, apuntan a que los estudiantes que cursen la rama académica, frente a la profesional, tienen mayores habilidades tecnológicas (Van Braak and Kavadias 2005; Kuhlmeier y Hemker 2007). Además, hay estudios que apuntan a que, controlando por el nivel educativo que se cursa, los estudiantes de menor edad presentan un mayor desempeño en TIC, algo que apunta a un peor desempeño de los repetidores (Román y Murillo 2013). Sobre la influencia del género la mayoría de los estudios muestran una

7 Obviamente, aunque la confianza en el manejo de las nuevas tecnologías puede ser una buena aproximación a la competencia digital, por la evidencia existente se sabe que los estudiantes declaran tener un nivel digital superior al que efectivamente tienen, y que existe relación entre determinadas características del estudiante, como el género, y la tendencia a inflar competencias; los estudiantes varones declaran mayor competencia digital de la que realmente tienen (Kuhlmeier y Hemker 2007).

influencia positiva del hecho de ser varón sobre la competencia digital (Zhong *et al.* 2011; Vekiri y Chronaki 2008; Imhof *et al.* 2007; Hakkarainen *et al.* 2000; van Braak y Kavadias 2005), aunque algunos estudios no encuentran dichas diferencias de género (Kuhlmeier y Hemker 2007; Román y Murillo 2013; Hatlevik y Christophersen 2013). El nivel socioeconómico de las familias de los alumnos es otra variable que los estudios sobre competencia digital encuentran relevante (Zhong *et al.* 2011; Claro *et al.* 2012), ya sea destacando su vertiente más puramente económica (Román y Murillo 2013) ya sea enfatizando su enfoque cultural (Hatlevik y Christophersen 2013); sin embargo, algunos estudios advierten de que la influencia del entorno socioeconómico del alumno es, si cabe, moderada (Van Braak y Kavadias 2005) o nula (Jung *et al.* 2005). Asimismo, algunos estudios muestran cómo pertenecer a una minoría étnica disminuye la competencia digital de los estudiantes (Kuhlmeier y Hemker 2007), o cómo los estudiantes que en casa hablan un idioma diferente al de la escuela tienen menores habilidades tecnológicas (Hatlevik y Christophersen 2013).

Las variables individuales y familiares relacionadas con las TIC también han sido exploradas. En este sentido, varios estudios muestran cómo tener ordenador en el hogar aumenta la competencia digital de los estudiantes (Zhong *et al.* 2011; Kuhlmeier y Hemker 2007; Claro *et al.* 2012; Livingstone y Helsper 2007) e, incluso, cómo este efecto es evidente en el caso de estudiantes desfavorecidos (Malamud y Pop-Eleches 2010). Sin embargo, hay estudios que cuestionan que el acceso a ordenador en el hogar aumente el desempeño de los estudiantes con las TIC (Vekiri y Chronaki 2008). Respecto al uso (y a la frecuencia de uso de las TIC), mientras la mayoría de estudios apuntan a un efecto positivo en la competencia digital (OECD 2011; Kuhlmeier y Hemker 2007; Claro *et al.* 2012; Zhong *et al.* 2011), algunos muestran la ausencia de dicho efecto (van Deursen y van Diepen 2013; Vekiri y Chronaki 2008). Un problema de este tipo de estudios, sobre todo los que examinan el impacto de variables individuales de uso y frecuencia de uso de TIC en la competencia digital, es que obvian la probable endogeneidad que supone tratar de explicar un comportamiento individual, como la competencia digital, mediante variables, como el uso o la frecuencia de uso de TIC, que no sólo pueden verse afectadas por dicho comportamiento, sino que no quedan determinadas fuera del propio modelo de comportamiento, tal y como se ha ilustrado con anterioridad.

El impacto de las variables escolares en la competencia digital de los alumnos se ha explorado en menor medida que las variables individuales y familiares, y, los pocos estudios que incorporan el entorno escolar, no coinciden en su importancia de cara al desarrollo de las habilidades tecnológicas. El papel de la titularidad del centro educativo no tiene un impacto en la competencia digital de los centros educativos para unos (Zhong *et al.* 2011), aunque para otros asistir a un centro privado influye positivamente (Román y Murillo 2013). Del mismo modo, la infraestructura tecnológica de los centros escolares no incide en la competencia digital de los estudiantes según algunos estudios (European Commission 2013), aunque en otros los recursos tecnológicos de los centros juegan un papel positivo en el desarrollo de habilidades tecnológicas (Zhong *et al.* 2011; Judge *et al.* 2004). El problema de mucha de esta literatura es que a menudo se queda en un plano agregado (de país y/o de centros escolares) y no desciende al nivel individual, pudiendo incurrir en falacias composición. Además, se trata de estudios fundamentalmente de carácter descriptivo, y poco sofisticados desde un punto de vista metodológico.

Nuestra primera hipótesis de trabajo se deriva directamente del hecho de que el acceso a las TIC en los centros educativos se ha generalizado en los países desarrollados como es el caso de España. De ahí que se espere que el poder explicativo de la infraestructura tecnológica en la competencia digital de los estudiantes se haya reducido. Nuestra primera hipótesis es, por tanto:

H1: La infraestructura tecnológica del centro educativo no tiene un impacto significativo en la competencia digital del estudiante.

Sin embargo, aunque lo anterior resulte cierto, pensamos que es un error atribuir a la esfera individual todo el potencial de desarrollo de la competencia digital. El entorno escolar del estudiante juega un papel relevante que va más allá de la dotación de tecnología con la que cuenta la escuela. De hecho consideramos que la mera disponibilidad de tecnología en los centros es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. La expansión de las TIC en los centros educativos puede poner de manifiesto cómo, más allá de la infraestructura tecnológica escolar, unas escuelas pueden ser más efectivas transmitiendo la competencia

digital que otras. Creemos que es interesante plantearse qué ocurre en las escuelas para que unos estudiantes aprendan a manejar la tecnología de forma más eficaz que otros; abrir la caja negra de lo que sucede en la escuela a nivel tecnológico es un desafío interesante para nosotros. Atribuimos un papel destacado a los agentes que pueden transmitir conocimiento digital. Pensamos que entre la tecnología del centro educativo y la competencia digital de los estudiantes existen intermediarios que enseñan a utilizarla y sacarle partido, y ayudan con las dudas y retos que los estudiantes se plantean. En este sentido, no sólo concedemos importancia a los profesores que están en contacto con los alumnos, sino a sus compañeros. A menudo, son éstos, más que los profesores, los que introducen a los alumnos en determinados programas y aplicaciones, y tienen un papel fundamental en la resolución de dudas y en el apoyo para manejar la tecnología.

Sobre el impacto de compañeros y profesores en la competencia digital de los estudiantes los estudios son todavía más escasos. Se alude a un efecto positivo del grupo de pares, que tendría el papel de ayudar con las TIC (Zhong *et al.* 2011; Vekiri y Chronaki 2008); incluso algún estudio trata de definir qué es lo que puede importar del grupo de pares, que tengan acceso a las TIC o que las usen (Jung *et al.* 2005). Más allá de la literatura centrada en las TICs, la influencia de los compañeros del colegio en algunos comportamientos de los alumnos ha sido un fenómeno bastante explorado (véase la revisión de Sacerdote 2011; Hanushek *et al.* 2003; Cebolla 2007). Se ha explorado tanto su efecto en el ámbito de la educación (rendimiento educativo, abandono escolar, asistencia a universidad) como en otro tipo de comportamientos no educativos, tales como el abuso de las drogas o los embarazos no deseados. Estos estudios nos pueden servir como marco para el análisis de la influencia de los compañeros en la competencia digital de un estudiante. A pesar de los problemas de especificación de los análisis utilizados, derivados de la presencia de variables omitidas no observadas (fundamentalmente porque no suele haber una asignación aleatoria de los estudiantes a las escuelas) y de la reciprocidad de la relación entre iguales (Nechyba 2006), los estudios describen una relación positiva entre los grupos de iguales y el rendimiento educativo de los alumnos. Aunque hay cierto desacuerdo sobre la magnitud del efecto, coinciden en que es normalmente mayor que otras variables individuales, de escuela o relacionadas con el profesorado, sobre todo si se tiene en cuenta a los compañeros de clase y no a todos los alumnos del centro escolar (Burke y Sass 2008; Betts y Zau 2004). Se considera que los

compañeros son fuente de motivación y aspiraciones, así como de interacción directa en el aprendizaje. Los compañeros pueden ayudar a un alumno tanto dentro como fuera del centro educativo, porque los compañeros se convierten frecuentemente en los amigos con los que comparten ocio y diversión fuera de la escuela. Además, los compañeros pueden afectar el propio proceso educativo, a través de sus preguntas y respuestas en clase, o mediante su comportamiento, lo cual puede repercutir en cómo el profesor enseña a la clase o, incluso, en qué les enseña.

A la hora de adquirir las herramientas digitales necesarias, el papel de los compañeros introduciendo programas y aplicaciones, así como ayudando con los retos tecnológicos, puede resultar crucial. Es de esperar que la competencia digital del estudiante mejore en la medida en que los compañeros muestren mayores destrezas con las nuevas tecnologías. Sin embargo, la relación causal entre competencia del alumno y competencia media de sus compañeros es probable que opere en ambas direcciones (problema de reciprocidad). Una solución es utilizar una variable sobre compañeros realmente exógena, es decir, que no esté afectada a su vez por la competencia del alumno, nuestra variable dependiente, y que tenga más que ver con características de los alumnos o de sus familias que con su comportamiento (Manski 1993). Consideramos que el acceso a la tecnología fuera del centro educativo por parte de los compañeros constituye un indicador exógeno que nos permite explorar bien el “efecto compañeros”.

En primer lugar, no hay razones para esperar que la competencia digital del alumno influya en el acceso medio a las TIC del grupo de clase de modo que, si encontramos alguna relación entre ambas variables, podemos concluir que es la variable del grupo la que afecta al nivel de destreza digital del estudiante. En segundo lugar, suponemos que cuanto mayor sea el acceso medio a las TIC por parte de los compañeros, mayor será la competencia digital media de éstos. Por tanto, nuestra segunda hipótesis es:

H2: Un mayor acceso a las TIC (fuera del centro educativo) por parte de los compañeros influye positivamente en el proceso de adquisición de la competencia digital del estudiante.

El otro problema de la estimación del “efecto compañeros”, la distribución no aleatoria de los alumnos entre los diferentes centros educativos, lo

trataremos de corregir a través del diseño metodológico; una solución a este problema es el uso de modelos jerárquicos que nos permitan controlar por variables individuales y de centro educativo (Hanusheck *et al.* 2003).

Por último, pocos estudios examinan la influencia de los profesores en el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes. Hay estudios que sugieren que el nivel tecnológico de los profesores incide en la confianza digital de los estudiantes, aunque a nivel agregado de país (Wastiau *et al.* 2013). Una especulación, no contrastada empíricamente, sobre el efecto de los profesores en la competencia digital de los estudiantes se encuentra también en Owston (2007). De nuevo, el papel de los profesores en el desarrollo de la competencia digital puede comprenderse en el marco de la importancia que se les concede en el rendimiento educativo de los alumnos, tal y como la enorme investigación de dicada a este asunto ha mostrado (véase la revisión de Hanusheck y Rivkin 2006; Rivkin *et al.* 2005; Hanusheck 2011). La literatura especializada muestra que uno de los principales activos de las escuelas son los “buenos” profesores, aunque reconoce que se desconoce lo que mejora la calidad de los profesores; no lo hace ni su formación, ni su experiencia, ni su salario. Es decir, la calidad del profesorado influye en el rendimiento escolar de los alumnos, pero no se sabe muy bien qué características observables definen la calidad de los profesores. En cualquier caso, es de esperar que la competencia digital del profesor, sea esta adquirida por formación específica en TIC o no, esté relacionada con la competencia digital de sus alumnos. Por consiguiente, nuestra tercera y última hipótesis es:

H3: La competencia digital de los profesores tiene un impacto positivo en el desarrollo de la las habilidades tecnológicas del alumno.

Las dificultades de estimar el “efecto profesor” se derivan fundamentalmente del hecho de que la distribución de profesores en escuelas puede no ser aleatoria (debido a la política de selección de profesorado por parte de las escuelas o a la propia elección de escuelas por parte de los profesores), algo que puede confundir el “efecto profesor” con el “efecto escuela” (Kostantopoulos 2005; Rockoff 2004). Para solucionar en la medida de lo posible este problema se utiliza una metodología que consiste en modelos multinivel (nivel individual y nivel escuela-clase), tratando

de controlar por todas las variables de escuela y de clase que sean posibles.

Finalizamos esta parte señalando que, como se ha puesto en evidencia, la literatura sociológica sobre la influencia de las variables escolares en la competencia digital de los alumnos es escasa, y con claras carencias tanto teóricas como metodológicas y empíricas. El déficit de este tipo de estudios es, todavía, más palpable en el caso de España, donde los trabajos disponibles son más bien de carácter descriptivo sobre las TIC en la educación (Sola y Murillo 2011) y responden a otras preguntas de investigación (véase la revisión de Area 2012). Este trabajo pretende cubrir esta laguna académica mediante una investigación que explora tanto el papel de los factores individuales y familiares como los escolares en la explicación de la competencia digital de los alumnos para el caso español.

Análisis empírico: la competencia en las nuevas tecnologías de los alumnos españoles

El objetivo del análisis empírico es explicar la competencia digital de los estudiantes españoles, y tratar de ver, en la medida de lo posible, la contribución relativa de características individuales y familiares del estudiante, así como de características del centro educativo. Procedemos ahora a detallar el análisis empírico. Comenzamos describiendo la metodología empleada, en particular la utilización de modelos de regresión multinivel con dos niveles (escuela y alumno): modelos de efectos aleatorios, más en concreto modelos de intercepto aleatorio. A continuación, presentamos los resultados del análisis de la competencia digital de los estudiantes españoles, tras introducir la encuesta ESSIE y describir las variables del análisis.

Metodología

Para el análisis se han utilizado modelos de regresión multinivel con dos niveles (escuela y alumno). La regresión multinivel se justifica por la naturaleza jerárquica de los datos que analizamos; estudiantes que se agrupan en escuelas (clases). Dado que se selecciona una clase aleatoriamente en cada escuela, el nivel de escuela y de clase se solapan; hablamos de nivel escuela, pero se podría sustituir fácilmente por nivel clase. De hecho, esta “limitación” de la muestra, es una ventaja

para nuestro análisis, puesto que, a diferencia de muchos análisis existentes, contamos con información sobre la clase (todos los compañeros de aula y los profesores que les dan clase).

Si no adoptáramos la lógica multinivel, podríamos incurrir en falacias interpretativas de la relación entre los datos (ecológica, atomística), así como en la violación del supuesto de independencia de las observaciones en la regresión. Al correlacionar los residuos de los individuos anidados, lo lógico es adoptar una perspectiva multinivel. De hecho, en todos los modelos realizados se rechaza la H_0 de que el ajuste de la estimación multinivel y la de un solo nivel es igual (χ^2 es significativo), con lo que se justifica la primera frente a la segunda (véase la tabla 65.1 y la discusión de los modelos que se ofrece más adelante).

Dentro de los modelos multinivel, la técnica estadística seleccionada es la del modelo de efectos aleatorios ya que nos permite, a diferencia del modelo de efectos fijos, estimar el impacto de factores explicativos del entorno escolar que constituyen nuestras variables independientes de interés. El modelo de efectos aleatorios resulta adecuado además cuando se quiere no sólo explicar la varianza en el nivel inferior (individual) controlando por el nivel superior, sino explicar también la varianza en el nivel superior (agregado). Ello es posible con nuestros datos debido a que la selección de las unidades agregadas (escuelas) es también aleatoria. En particular, la estructura de nuestros datos muestra que la media de la competencia digital de los estudiantes españoles difiere sustantivamente entre los centros educativos, con lo que nuestra variable dependiente se encuentra afectada por procesos intra e interescuela (véase el figura A.1 del anexo). Asimismo, en la discusión de los modelos ofrecida más adelante, se muestra que el test de Hausman no es significativo, una prueba de que la estimación a través de efectos aleatorios es recomendable frente a la de efectos fijos. Dentro de los modelos de efectos aleatorios, utilizamos en particular el modelo de intercepto aleatorio, puesto que no estamos interesados en estimar efectos distintos en cada grupo (escuela).⁸

8 Los modelos multinivel están explicados con mucho detalle en Snijders y Bosker (2000); Rabe-Hesketh y Skrondal (2012) ofrecen una pormenorizada ilustración de su análisis a través del programa STATA; en Cebolla (2013) encontramos una aplicación de estos modelos a las ciencias sociales en español.

Los datos: la encuesta ESSIE

Para el análisis empírico explotamos la encuesta realizada por la Comisión Europea en 2011 “*Survey of Schools: ICT in Education*” (conocida como ESSIE). Se trata de una encuesta realizada en 31 países europeos, entre los que se encuentra España, que recoge información de las escuelas (a través del director del colegio), de los profesores y de los estudiantes en tres niveles educativos (ISCED 1, ISCED 2 e ISCED3). En el caso de ISCED 1 no se ha recogido información de los estudiantes, sólo de las escuelas y los profesores. En el caso de ISCED 3, se ha recogido información tanto de ISCED 3A (rama académica) como de ISCED 3B (rama profesional). Se han seleccionado unas 300 escuelas por nivel dentro de cada país, atendiendo a estratos nacionales propios, y una clase en cada escuela, elegida de forma aleatoria, en la que se ha entrevistado a un máximo de 3 profesores, los que más contacto tienen con la clase (en caso de ISCED 1 sólo se ha entrevistado a 1 profesor, el encargado de la clase). En la clase elegida, se ha pasado el cuestionario a todos los alumnos. Se ha procedido, por tanto, a un diseño muestral en dos etapas, en la primera de las cuales (para seleccionar las escuelas) se ha estratificado la muestra. Para el caso de España el factor de estratificación de las escuelas es la titularidad del centro educativo (más información en el Informe Técnico, EC 2013).⁹ El número de observaciones para España es de 6.237 estudiantes.

La encuesta ESSIE tiene información muy detallada sobre la disponibilidad, uso y competencia digital de los estudiantes, así como sobre la infraestructura tecnológica de los centros educativos. Además, incluye información muy rica sobre el uso, la competencia y la formación de los profesores en nuevas tecnologías, lo que constituye la aportación más novedosa de esta encuesta. De esta manera, se puede no sólo medir el efecto de características de las escuelas en la

9 Las matrices de datos se facilitan por separado, para cada nivel educativo y para cada población objetivo (directores, profesores, estudiantes). Para el análisis, hemos fusionado las matrices de datos para tener todos los niveles educativos (salvo el ISCED 1 que no tiene información de estudiantes) y para tener información de los estudiantes, de las escuelas a las que asisten y de los profesores que les dan clase. Se ha optado por no ponderar los datos dado que la mayor parte de los comandos de STATA para estimar modelos multinivel no admiten ponderación, algo que no resulta excesivamente problemático cuando lo que se quiere es establecer relaciones entre variables y no predecir parámetros poblacionales.

orientación de los estudiantes hacia las TIC, sino también el efecto de los profesores, algo que con otras bases de datos no es posible.¹⁰

Las variables del análisis

Una descripción de las variables utilizadas se encuentra en las tablas A.1 y A.2 del anexo (según la naturaleza de las variables y cómo se han introducido en la regresión).¹¹ La variable dependiente del análisis, la competencia digital del estudiante, se ha medido a través de un indicador “subjetivo” de competencia, que procede de una escala realizada a partir de la confianza declarada del estudiante en una serie de tareas “operativas”: escribir en un procesador de textos, crear una base de datos, mandar un fichero por e-mail, usar hojas de cálculo, instalar software en el ordenador, editar un cuestionario on-line, entre otras¹² (European Commission 2013).

Respecto a las variables independientes, las hemos agrupado de la siguiente manera:

a) Características del individuo y su familia

Tenemos en cuenta en el análisis tanto el nivel educativo que se cursa, la edad o el sexo del individuo.¹³ Otra característica individual incluida es el país de nacimiento (España frente a otro país), aunque hay que tener en cuenta que los nacidos fuera de España suponen el 12% de la muestra.¹⁴ También se incluye el nivel educativo de la madre o del padre,¹⁵ como una aproximación al nivel socioeconómico de la familia.¹⁶ Sin embargo, hay que notar que no hay padres en la muestra con

10 Sin embargo, por comparación a otras encuestas, como PISA o las del IEA, la información disponible sobre las características familiares (tanto socioeconómicas como demográficas) es relativamente pobre.

11 Los datos se ofrecen sin ponderación, porque así han sido introducidos en los análisis multinivel.

12 Proviene de la respuesta a un total de doce preguntas del tipo: ¿qué grado de confianza tienes al realizar la siguiente tarea? Y se ofrecen cuatro posibles respuestas: ninguna, un poco, algo, mucho. La selección de preguntas proviene de un análisis factorial exploratorio previo.

13 No se ha incluido en el análisis el mes de nacimiento, que algunos autores utilizan como aproximación a la capacidad del individuo (véase Bernardi 2014; Calero *et al.* 2007). No obstante, se ha comprobado que controlando el modelo final por esta variable no cambian significativamente sus resultados.

14 No se dispone de información sobre el país de nacimiento de los padres.

niveles educativos bajos (menores a ISCED 4). Se utiliza adicionalmente una variable que refleja de alguna manera la estructura familiar: detecta qué estudiantes viven la mitad o más del tiempo con su madre (con o sin su padre), frente a los que viven más de la mitad del tiempo con su padre (y sin su madre). El 23% de los estudiantes de la muestra vive más de la mitad del tiempo con su padre (sin su madre).

Finalmente, se ha incluido una variable que mide la infraestructura tecnológica disponible para el estudiante fuera del colegio. Se trata de una escala que se ha construido a través de varias preguntas sobre la disponibilidad para el uso en casa o fuera de la escuela (en casa de familiares o amigos, en una biblioteca pública o en un internet-café) de tres tipos de tecnología: ordenador con internet, portátil o tablet con internet y móvil con internet.¹⁷ Se aprecia en la muestra una media de acceso a la tecnología fuera del colegio alta (0,8 sobre 1). Entendemos que esta variable es exógena a la competencia digital del estudiante, puesto que la decisión de tener más o menos tecnología en casa no sólo depende del gusto de uno de sus miembros. Además, a falta de tecnología en casa también se acepta su acceso en otros lugares distintos al colegio.¹⁸

b) Características del colegio (y de la clase)

Se incluye en el análisis la composición socioeconómica media del colegio, aproximada por medio de la media del nivel educativo de la madre o el padre de los estudiantes del colegio. Asimismo, se introduce también el porcentaje de alumnos de la escuela que procede de

15 Se utiliza el nivel educativo de la madre en el caso en el que el estudiante viva la mitad o más de su tiempo con la madre, el nivel educativo del padre en el caso de que viva menos de la mitad del tiempo con la madre.

16 La encuesta no incluye variables de ingresos y/u ocupaciones de la familia del estudiante.

17 Proviene de la pregunta: ¿cuál de los siguientes dispositivos está fácilmente disponible para que lo uses en casa, o fuera del colegio (por ejemplo, en casa de familiares o amigos, en una biblioteca pública o en un internet-café)? Para cada dispositivo la respuesta es dicotómica (sí/no).

18 Aunque la correlación entre las variables de uso y frecuencia de uso de las nuevas tecnologías y la competencia digital del estudiante es positiva y relativamente elevada, no se han incluido este tipo de variables los modelos por los problemas de causalidad implícitos en la relación entre el uso de TICs y la competencia digital. La correlación entre la competencia digital del estudiante, por un lado, y el tiempo y frecuencia de uso de TIC, por otro, es positiva (los valores oscilan entre 0,17 y 0,39; la correlación es mayor si lo que se mide es la frecuencia de uso, más que el tiempo de uso, así como si el uso tiene lugar fuera del centro educativo en vez de en la propia escuela).

hogares desfavorecidos desde un punto de vista económico (según el director del colegio).¹⁹ Para complementar esta información se utiliza adicionalmente la proporción de nacidos en España en el colegio, así como la proporción de los que viven más con la madre (ambas variables son variables composición de características individuales, y resultan de calcular la media de estas variables para cada colegio).

Además, se utilizan otras variables para caracterizar el colegio: su tamaño (a través del número de estudiantes que asisten), el tamaño del hábitat en el que está la escuela (medido por el número de habitantes) y su titularidad, distinguiendo entre público, privado y privado subvencionado o concertado.

Finalmente, se ha introducido tanto una variable que mide el nivel de infraestructura tecnológica del colegio como una variable composición que recoge el nivel de acceso a TIC de los estudiantes del colegio fuera del mismo. La primera de las variables, la infraestructura tecnológica del colegio, resulta de un análisis de cluster de un conjunto de variables relacionadas con el número de aparatos tecnológicos que hay en el colegio (en relación al número de estudiantes), su estado, la conectividad de los equipos, la amplitud de banda o el mantenimiento de la tecnología. El análisis realizado arroja tres clusters: alto nivel de equipamiento, navegación rápida, alta conexión; nivel bajo de equipamiento, navegación lenta, algo de conexión; nivel bajo de equipamiento, navegación lenta, sin conexión (European Commission 2013). La segunda de las variables, el nivel de acceso a TIC de los estudiantes del colegio fuera del mismo, se trata de una variable composición que recoge la media del colegio de la infraestructura tecnológica a la que los estudiantes tienen acceso fuera del colegio (la variable individual descrita anteriormente).²⁰

19 Procede de la pregunta: Aproximadamente, ¿qué porcentaje de estudiantes de tu escuela proviene de hogares desfavorecidos económicamente? Admitiendo como respuestas: menos del 50%, del 50-70%, 76-90%, más del 90%.

20 No se ha incluido una variable composición de la competencia digital de los compañeros de colegio (clase) porque no se puede estimar su impacto en un análisis de regresión multinivel de efectos aleatorios cuya variable dependiente sea la propia competencia digital del estudiante. Si fuera así, no tendría sentido un modelo multinivel y sí, por el contrario, un modelo en un único nivel.

c) Características de los profesores de la clase

Las variables de profesor son una media de los profesores (de uno a tres) que más contacto tienen con la clase en la que está el alumno. Se incluyen tanto el género del profesor (en realidad una variable que mide la proporción de profesoras de la clase) como la edad del profesor (la media de la edad de los profesores de la clase). Asimismo, se incluye la competencia digital del profesor, su frecuencia de uso de TIC en clase así como su formación en nuevas tecnologías. La competencia digital del profesor (en realidad la media de la clase) es, como en el caso de los estudiantes, una variable que mide la competencia “subjetiva”, aproximada por la confianza del propio profesor en el manejo de nuevas tecnologías (habilidades operativas). Esta variable es resultado de una escala realizada de la misma manera que la de la competencia digital de los estudiantes. La frecuencia de uso de TIC en clase por parte del profesor resulta de preguntar por el porcentaje del tiempo de clase en el que se han usado ordenadores y/o internet en los últimos 12 meses.²¹ De nuevo la variable introducida es una media de la variable descrita para los profesores que tienen contacto con la clase. Finalmente, se ha utilizado una variable que mide la formación de los profesores en nuevas tecnologías (la media de los mismos), utilizando una escala realizada a partir de la información sobre los cursos de informática, formación en el uso pedagógico de las TIC, participación en comunidades on-line relacionadas con el trabajo o el aprendizaje de nuevas tecnologías en el tiempo libre, entre otras, que han realizado los profesores en los últimos dos años.²²

Resultados de los análisis de regresión multinivel

La tabla 65.1 muestra los resultados del análisis de regresión multinivel. Se han realizado varios modelos para ver la contribución relativa de cada conjunto de variables. El modelo 1 nos sirve para controlar por variables de la esfera individual (y familiar). El modelo 2 nos sirve para ver la importancia de las variables de centro educativo. Y, por último, con el modelo 3 podemos ver la contribución de las variables relacionadas con los profesores de la clase.

21 Las respuestas posibles son: más del 75%, del 51-75%, del 25-50%, del 11-24%, del 6-10%, del 1-5% y menos del 1%.

22 Las respuestas a un total de 11 preguntas admiten sólo dos respuestas: sí o no.

De las variables incluidas en el modelo 1 resultan significativas el nivel educativo que cursa el estudiante, el país en el que nació, la persona con la que vive más tiempo y la infraestructura tecnológica disponible para el estudiante fuera del colegio. La variable individual que más fuerza explicativa tiene es esta última, la infraestructura tecnológica disponible para el estudiante fuera del colegio. Cuanta más tecnología está disponible para el estudiante fuera del centro educativo, su competencia digital es mayor. Este efecto no es sólo producto del nivel socioeconómico de las familias, puesto que al controlar por nivel educativo de la madre o del padre del estudiante, esta última variable no resulta ser significativa (sí que resulta significativa, aunque con una fuerza explicativa escasa, cuando no se incluye la variable tecnológica individual). Si el estudiante está en primero de bachillerato, en relación a si está en segundo de ESO, y, en menor medida, si está en primero de FPGM, también en relación a si se encuentra en segundo de ESO, su confianza digital aumenta. También es mayor la confianza de los que han nacido en España (88% de la muestra) y, en menor medida, de los que viven la mitad de tiempo o más con sus madres (67% de la muestra). Por el contrario, el sexo o la edad no resultan variables significativas.

El modelo 2 añade a las anteriores variables individuales, diferentes características del colegio al que asiste el estudiante. En primer lugar, comprobamos, en línea con nuestra primera hipótesis, que el nivel de infraestructura tecnológica del centro educativo no tiene un impacto significativo en la competencia digital del estudiante. En segundo lugar, comprobamos que, sin embargo, la variable que mide el nivel de acceso a TIC de los estudiantes del colegio fuera del mismo sí resulta significativa, de hecho es la única de las variables de colegio que tiene un impacto significativo en la competencia digital del estudiante. Se comprueba que cuanto mayor es el nivel medio de disponibilidad de TIC de los estudiantes del colegio al que asiste un alumno, mayor es su competencia digital, lo que confirma la segunda de nuestras hipótesis. Este efecto positivo es mayor, incluso, que la propia disponibilidad de TIC del alumno fuera del centro educativo. Se ha comprobado que este efecto se mantiene tras controlar por varias variables a nivel de centro, que no resultan significativas, como su tamaño, su titularidad o el hábitat en el que se encuentra. También se mantiene el efecto controlando por determinadas variables, tampoco significativas, que reflejan la composición del alumnado del centro

Quadro 65.1 Modelos de regresión multinivel (2 niveles) de intercepto aleatorio para explicar la competencia digital de los estudiantes españoles

	M0 (modelo vacío)	M1 (+ variables individuales)	M2 (+ variables de colegio)	M3 (+ variables de profesores)
Nivel educativo: 1º Bachillerato (frente a 2º ESO)		0,231***	0,178***	0,148***
Nivel educativo: 1º FPGM (frente a 2º ESO)		0,117***	0,106*	0,032
Hombre		-0,030	-0,018	-0,025
Edad Nivel educativo madre/padre		-0,002	-0,002	-0,003
Nacido España		0,015	0,028**	0,025**
Vive la mitad de tiempo o más con la madre		0,128***	0,150***	0,151***
Infraestructura tecnológica fuera del colegio		0,052**	0,049*	0,049*
Media del colegio del nivel educativo madre/padre		0,349***	0,333***	0,343***
		0,031	0,031	-0,045
Media del colegio del país de nacimiento (proporción de nacidos en España)		-0,209	-0,203	-0,203
Media del colegio de con quién vive (proporción de los que viven más con la madre)		0,152	0,152	0,173
Proporción de hogares desfavorecidos económicamente en el colegio		0,013	0,013	0,008
Tamaño colegio		0'00004	0'00004	0,00002
Privado no subvencionado (frente a público)		-0,007	-0,007	-0,033
Privado subvencionado (frente a público)		-0,020	-0,020	-0,029
Hábitat del colegio		-0,011	-0,011	-0,00004
Infraestructura tecnológica colegio		0,008	0,008	-0,010
Media del colegio de infraestructura tecnológica fuera del colegio		0,630***	0,630***	0,593***
Género del profesor (proporción de profesoras de la clase)				0,064
Edad del profesor (media clase)				0,036
Frecuencia de uso de TIC del profesor en clase (media clase)				0,002
Formación en TIC del profesor (media clase)	2,696***	2,156***	1,786***	-0,044
Competencia digital del profesor (media clase)				0,140***
Constante				1,347***
N alumnos	5,950	4,194	3,657	3,584
N escuelas	312	307	272	266
Varianza (constante) entre escuelas	0,056	0,034	0,032	0,028
Varianza (residual) intraescuelas	0,450	0,411	0,411	0,411

Notas: * p.1; ** p.05; *** p.01. En todos los modelos se rechaza la H0 de que la estimación multinivel y de un solo nivel ajustan igual (Chi2 significativo al 1%). Datos: ESSIE.

o de la clase, incluido su nivel socioeconómico: nivel educativo medio de las madres o los padres, proporción de nacidos en España, proporción de los que viven más con sus madres, proporción de hogares desfavorecidos económicamente. Al incorporar variables de centro educativo, la única diferencia apreciable con el modelo 1 es que el nivel educativo de la madre o padre del alumno tiene un impacto significativo; a mayor nivel educativo de sus progenitores, mayor competencia digital, aunque hay que tener en cuenta que la fuerza explicativa de esta variable es débil.

El modelo 3 incorpora variables del profesor o profesores que tienen contacto con el alumno. De ellas, en línea con la tercera hipótesis, resulta tener un impacto significativo la competencia digital del profesor (en realidad, la media de los profesores de la clase). A mayor competencia digital del profesor, mayor competencia digital del estudiante. Ello es así controlando tanto por el género como por la edad del profesor, que no resultan significativas en la regresión. Del mismo modo, se controla también por la frecuencia de uso de TIC en clase o la formación en TIC del profesor, variables que no tienen significatividad estadística. Se observa que en el último modelo la variable que mide el acceso a tecnología del grupo de compañeros pierde un poco de fuerza explicativa, algo que sucede también en otros estudios en los que se incluyen a la vez en la ecuación “efecto compañeros” y “efecto profesor” (Burke y Sass 2008).

A la hora de comprobar la bondad del ajuste, el modelo vacío, M0, nos muestra cómo la varianza de la competencia digital de los estudiantes entre escuelas es menor que en el interior de cada escuela. De la comparación de cada modelo con el M0 podemos ver cómo ambas varianzas van reduciéndose. Para el caso de la varianza entre escuelas, la disminución es continua al ir ampliando las variables del modelo. En el caso de la varianza en el interior de los centros, hay que advertir que lógicamente disminuye al incluir las variables individuales con M1, pero que en cambio no disminuye al incluir variables de centro y de profesor (M2 y M3). De forma un poco más precisa, nuestro modelo final, M3, es más efectivo para reducir la varianza entre escuelas (la consigue reducir un 50%) que para disminuir la varianza en el interior de la escuela (8%) respecto a M0. La varianza entre escuelas se reduce sobre todo al tener en cuenta las variables individuales (39%), seguida de la introducción de las variables del profesor (12%) y, por último, las variables de centro (5%). Por tanto, consideramos el M3, el más completo,

como un modelo que ajusta mejor dado que reduce la varianza entre escuelas respecto al M2. Para juzgar la bondad del ajuste de M3 de una manera menos arbitraria, se han comparado los modelos entre sí a través de un contraste de la hipótesis nula de que M3, el modelo más completo, es igual al M2, que contiene menos variables. Al resultar Chi2 significativo (al 1%), podemos rechazar H0 y considerar que la bondad de ajuste de M3 es mejor que la de M2.²³

Para comprobar la especificación del modelo final (M3), hemos realizado el test de Hausman. Mediante este test comprobamos la posible endogeneidad del modelo y la idoneidad del método estadístico seleccionado (efectos aleatorios). Comprobamos que el modelo está bien especificado al constatar que Chi2 no es significativo, ya que se rechaza la H0 de que no haya diferencias entre un modelo estimado con efectos aleatorios frente a un modelo estimado con efectos fijos. Finalmente, respecto al diagnóstico del modelo final (M3), el supuesto de que los residuos estandarizados se distribuyen normalmente se cumple en líneas generales, aunque se comprueba que algunos elementos situados en los extremos de la distribución se alejan ligeramente de esta pauta, sobre todo por la presencia de algunos colegios que se comportan de una forma extrema.

Por tanto, hemos confirmado las tres hipótesis del trabajo y, en general, mostrado evidencia de que aunque la infraestructura tecnológica del centro no tiene, hoy día, un impacto significativo en la competencia digital del alumno, otras variables relacionadas con el colegio al que asiste el alumno, como el nivel de acceso a la tecnología del grupo de clase fuera del entorno escolar o la competencia digital de los profesores que les dan clase, sí que lo tienen. De hecho, este efecto de los compañeros de clase es la variable, con diferencia, que más influye en la competencia digital del alumno, por encima del nivel de acceso a TIC del propio estudiante. La competencia digital de los profesores en contacto con el alumno también tiene una influencia significativa, aunque menor que algunas variables individuales (no sólo el acceso a TIC fuera del centro, sino el país en el que se ha nacido o el curso que se estudia). Por tanto, se puede decir que determinadas variables del centro educativo, relacionadas con los agentes intermediarios entre la tecnología del centro y el estudiante, tienen un impacto en la competencia

23 De hecho, la comparación de M2 con M1 también arroja el mismo resultado, M2 ajusta mejor que M1 (Chi2 significativo al 5%, siendo la H0 que el ajuste de M2 y M1 es igual).

digital del alumno; es impacto es, en el caso de los compañeros del centro educativo, mayor si cabe al de características individuales y familiares.

Conclusiones

Desarrollamos en este artículo un argumento teórico sobre la contribución de los centros educativos a la competencia digital de los alumnos, que testamos empíricamente para el caso español. La literatura sociológica sobre la desigualdad frente a las TIC se ha centrado fundamentalmente en el acceso y, sin embargo, se ha ocupado poco de la competencia frente a las nuevas tecnologías, aspecto que ha ganado relevancia con la extensión de las TIC y algunas contribuciones que ponen énfasis en el uso “efectivo” de los aparatos tecnológicos. Los estudios disponibles sobre los factores que inciden en la competencia digital ponen el acento en las características individuales y familiares de los alumnos, dejando al entorno escolar como una influencia residual. Lo cierto es que, al generalizarse las TIC en los centros educativos, la capacidad explicativa de esta variable de equipamiento tecnológico en la competencia digital de los estudiantes ha podido descender. Además, la infraestructura tecnológica de los colegios si acaso es una variable necesaria pero no suficiente en esta explicación, algo que se pone en evidencia precisamente en este proceso de universalización. Existen, sin embargo, otras características del colegio que parecen incidir en la competencia digital relacionadas con el papel intermediario de compañeros y profesores en el aprendizaje digital. Al análisis de los mecanismos que operan dentro del centro educativo hemos centrado nuestros esfuerzos, tanto desde un punto de vista teórico como empírico.

Los alumnos no están solos frente a las máquinas. En el entorno escolar hay “intermediarios” entre la tecnología y la competencia digital de los estudiantes, que tienen un papel decisivo en el desarrollo de esta competencia. Los compañeros de clase transmiten conocimiento y proporcionan ayuda con las TIC. Del mismo modo, los profesores juegan un papel relevante en la adquisición de la competencia digital de sus estudiantes. A través de sus clases y su ayuda sirven de modelo y de apoyo para los estudiantes. Este trabajo ha abordado estas cuestiones para el caso español mediante un estudio de la competencia digital utilizando para ello un indicador “subjetivo” como es la confianza en

el manejo de la tecnología. Hemos analizado, en particular, los factores explicativos de la competencia digital de los alumnos españoles, utilizando la base de datos ESSIE realizada en 2011 y aplicando una técnica de regresión multinivel.

Hemos mostrado evidencia de que la influencia del entorno escolar es más potente incluso que la influencia de características individuales y familiares. Ello es evidente para el caso del efecto del nivel de acceso a TIC del grupo de compañeros fuera del centro educativo, la variable que, con diferencia, más explica la competencia digital del estudiante. En línea con nuestro modelo teórico, la infraestructura tecnológica del centro no explica la competencia en el manejo de las TIC por parte del alumno, lo cual no quiere decir que el centro educativo no influya. En particular, compañeros y, en menor medida, profesores, influyen significativamente en la competencia digital de los estudiantes. El efecto de los compañeros de clase se ha revelado como un mecanismo central de la influencia de los centros educativos en la competencia digital de los alumnos, incluso controlando por varias características relevantes del colegio. Finalmente, la competencia digital de los profesores también incide en la destreza de los alumnos con las TIC, impacto que se mantiene al controlar por varias características de los profesores.

Las implicaciones de estos resultados son tan evidentes como relevantes. El desarrollo de la competencia digital de los estudiantes no sólo se va a ver afectado por características individuales y familiares, sino que la escuela a la que asistan también va a jugar un papel, si cabe más importante. Entre las escuelas, las diferencias relevantes no se establecen en función de los aparatos tecnológicos de que dispongan, dada la generalización de la tecnología y el carácter necesario pero no suficiente de la misma en la explicación de la competencia digital de los estudiantes. De las escuelas lo que importa es el nivel tecnológico de los agentes implicados, compañeros y, en menor medida, profesores. En esto, y no en los aparatos tecnológicos, es en lo que deben fijarse las familias al elegir centro escolar, si quieren que sus hijos desarrollen al máximo su competencia digital. Ahora bien, observar la competencia digital de compañeros y profesores no es algo sencillo para las familias, que pueden encontrarse dificultades para obtener este tipo de información. Desde el punto de vista de la política, a la luz de los resultados de esta investigación, tiene sentido plantearse tres tipos de medidas: en primer lugar, facilitando el acceso a la

tecnología a los estudiantes (financiando su adquisición a las familias, mejorando la dotación en bibliotecas públicas o ampliando los horarios de los centros educativos para que sus aparatos tecnológicos estén disponibles fuera del horario escolar); en segundo lugar, fomentando el uso de las TIC en el colegio y en casa (a través de los deberes), dejando espacios para la colaboración y ayuda entre los compañeros; en tercer lugar, incorporar la competencia tecnológica a las pruebas de selección del profesorado, para asegurarse de que acceden a la profesión docente personas con un mínimo de competencia digital. A partir de la evidencia de que la infraestructura tecnológica de los centros no incide en la competencia digital de los alumnos no se puede extraer la consecuencia práctica de dejar de invertir en esta partida; esa variable puede no ser suficiente, pero sí necesaria para que compañeros y profesores ayuden en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

De cara al futuro nos planteamos varias líneas de mejora y expansión de nuestra investigación. Por un lado, la endogeneidad en la relación entre el uso individual de TIC y la confianza digital, e incluso la reciprocidad de la relación entre los compañeros o con el profesor, podría resolverse con un tratamiento estadístico más adecuado, aunque evidentemente más complejo. Más complicado incluso, aunque también factible, resulta hacer frente al posible sesgo de selección de colegio por parte de las familias y de los profesores, tratando de corregir la existencia de variables omitidas relevantes. Desde un punto de vista sustantivo, explorar mejor la relación entre el uso (frecuencia y tipo de uso) y la competencia digital puede ser una prometedora línea de investigación. Por otro lado, sería deseable expandir el análisis realizado para el caso español al máximo número de países, lo cual es posible porque ESSIE incluye información de 30 países europeos más, para comprobar la validez de nuestros argumentos más allá de nuestras fronteras. Finalmente, la nueva encuesta ICILS desarrollada por IEA en 2013, nos da la posibilidad de explorar nuestros argumentos utilizando un indicador objetivo de la competencia digital de los estudiantes.

Anexos

Tabla A1 Descriptivos variables cuantitativas y cualitativas ordinales (modelos de competencia digital)

Variable	Tipo de variable	Observaciones	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Competencia digital	Cuantitativa continua	5.950	2,709	1,225	1 (menos competencia)	5 (más competencia)
Edad (año nacimiento)	Cuantitativa discreta	6.016	4,959	1,400	1 (nacido después año 2000)	8 (nacido antes año 1995)
Nivel educativo madre/padre	Cualitativa ordinal	4.705	4,092	1,041	3 (ISCED 4)	6 (ISCED 6)
Infraestructura tecnológica fuera del colegio	Cuantitativa continua	6.124	0,804	0,283	0 (menos tecnología)	1 (más tecnología)
Media del colegio del nivel educativo madre/padre	Cuantitativa continua	6.229	4,065	0,438	3 (más bajo)	5,5 (más alto)
Media del colegio del país de nacimiento (proporción de nacidos en España)	Cuantitativa continua	6.237	0,88	0,115	0,25	1 (todos nacidos en España)
Media del colegio de con quién vive (proporción de los que viven más con la madre)	Cuantitativa continua	6.231	0,759	0,128	0 (todos viven más con el padre)	1 (todos viven más con la madre)
Proporción de hogares desfavorecidos económicamente en el colegio	Cuantitativa discreta	5.763	1,67	0,826	1 (menos del 50%)	4 (más del 90%)
Tamaño colegio (nº estudiantes)	Cuantitativa continua	5.500	636,474	302,128	19	1.664
Hábitat del colegio	Cuantitativa discreta	5821	3,247	0,904	1 (menos de 3.000 habitantes)	5 (más de un millón de habitantes)
Infraestructura tecnológica colegio	Cuantitativa discreta	5.820	2,292	0,697	1 (menos tecnología)	3 (más tecnología)
Media del colegio de infraestructura tecnológica fuera del colegio	Cuantitativa continua	6.236	0,804	0,091	0,333 (menos tecnología)	1 (más tecnología)
Género del profesor (proporción de profesoras de la clase)	Cuantitativa continua	6.115	0,525	0,344	0 (todos profesores)	1 (todas profesoras)
Edad del profesor (media clase)	Cuantitativa continua	6.115	3,292	0,751	1 (más jóvenes)	5 (más viejos)
Frecuencia de uso de TIC del profesor en clase (media clase)	Cuantitativa continua	6.084	4,036	1,362	1 (menos frecuencia)	7 (más frecuencia)
Formación en TIC del profesor (media clase)	Cuantitativa continua	6.115	0,477	0,187	0 (menos formación)	1 (más formación)
Competencia digital del profesor (media clase)	Cuantitativa continua	6.115	3,075	0,504	1,665 (menos competencia)	4 (más competencia)

Datos: ESSIE (sin ponderación).

Tabla A2 Descriptivos variables cualitativas nominales (modelos de competencia digital)

Variable	Tipo	Observaciones	Valores	Frecuencias
Nivel educativo	Cualitativa nominal	6.237	1: ISCED 2 (2º ESO)	2.065
			2: ISCED 3A (1º Bachillerato)	2.370
			3: ISCED 3B (1º FPGM)	1.802
Sexo	Cualitativa nominal dicotómica	6.023	0: Mujer	2.917
			1: Hombre	3.106
País nacimiento	Cualitativa nominal dicotómica	6.009	0: Nacido fuera de España	721
			1: Nacido en España	5.288
Con quién vive	Cualitativa nominal dicotómica	4.799	0: Vive más con el padre	1.136
			1: Vive más con la madre	3.663
Titularidad colegio	Cualitativa nominal	6.237	1: Público	4.475
			2: Privado no concertado	408
			3: Privado concertado	1.354

Datos: ESSIE (sin ponderación).

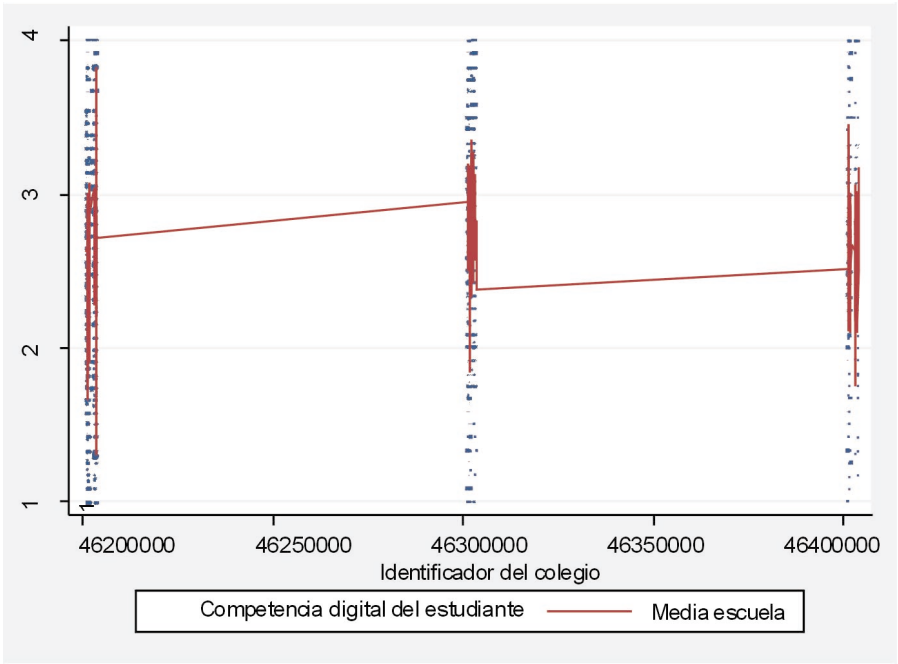


Figura A1 Descripción de la varianza inter e intraescuelas en la competencia digital de los estudiantes españoles

Datos: ESSIE.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2005), "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11, 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- Bernardi, F. (2014), "Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality. A Regression Discontinuity Based on Month of Birth", *Sociology of Education*, 87, 2: pp. 74-88.
- Betts, J. y A. Zau (2004), "Peer Groups and Academic Achievement: Panel Evidence from Administrative Data", *Third IZA/SOLE Transatlantic Meeting of Labor Economists*, Buch am Ammersee, Alemania.
- Burke, M. y T. Sass (2008), "Classroom Peer Effects and Student Achievement", Federal Reserve Bank of Boston, *Working Papers* n.º 08-5.
- Calero, J. et al. (2007), *Sociedad Desigual, ¿Educación Desigual? Sobre las Desigualdades en el Sistema Educativo Español*, Madrid, MEC.
- Cebolla, H. (2007), "Immigrant Concentration in Schools: Peer Pressures in Place?" *European Sociological Review*, 23, 3, pp. 341-356.
- Cebolla, H. (2013), *Introducción al Análisis Multinivel. Cuadernos Metodológicos del CIS*, 49, Madrid, CIS.
- Claro, M. et al. (2012), "Assessment of 21st Century ICT Skills in Chile: Test Design and Results from High School Level Students", *Computers & Education*, 59, pp. 1042-1053.
- European Commission (2013), *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*,
<http://dx.doi.org/10.2759/94499>
- Frailon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer: <http://springer.com>
- Hakkarainen, K. et al. (2000), "Students' Skills and Practices of Using ICT: Results of a National Assessment in Finland", *Computers & Education*, 34, pp.103-117.
- Hanushek, E. A. (2011), "The economic value of higher teacher quality". *Economics of Education Review*, 30, 3, pp. 466-479.
- Hanushek, E. A. et al. (2003), "Does Peer Ability Affect Student Achievement?" *Journal of Applied Econometrics*, 18, 5, pp. 527-544.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. (2006), "Teacher Quality", en Hanushek et al. *Handbook of Economics of Education*, vol. 2, Amsterdam, North-Holland.
- Hatlevik, O.E. y K. Christophersen (2013), "Digital Competence at the Beginning of Upper Secondary School: Identifying Factors Explaining Digital Inclusion", *Computers & Education*, 63, pp. 240-247.
- Imhof, M. et al. (2007), "Computer use and the gender gap: the issue of access, use, motivation, and performance", *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 2823-2837.

- Judge, S. *et al.* (2004), "Digital Equity: New Findings from the Early Childhood Longitudinal Study", *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 4, pp. 383-396.
- Jung, J. *et al.* (2005), "The Influence of Social Environment on Internet Connectedness of Adolescents in Seoul, Singapore and Taipei", *New Media & Society*, 7, 1, pp. 64-88.
- Konstantopoulos, S. (2005), "Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92", *IZA Discussion Paper* n.º 1749.
- Kuhlmeier, H. y B. Hemker (2007), "The Impact of Computer Use at Home on Students Internet Skills", *Computers & Education*, 49, pp. 460-480.
- Livingstone, S. y E. Helsper (2007), "Gradiations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide", *New Media and Society*, 9, 4, pp. 671-696.
- Malamud, O. y C. Pop-Eleches (2010), "Home Computer Use and the Development of Human Capital", *NBER Working Paper Series*, 15814, <http://www.nber.org/papers/w15814>
- Manski, C. (1993), "Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem", *The Review of Economic Studies*, 60, 3, pp. 531-542.
- Nechyba, T. (2006), "Income and Peer Quality Sorting in Public and Private Schools" en Hanusheck *et al. Handbook of Economics of Education*, vol. 2. Amsterdam, North-Holland.
- OECD (2010a), *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology use and educational performance in PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264076044-en>
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, Paris, OECD.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- Owston, R. (2007), "Teachers can make a difference: professional development as a policy option for improving student learning with ICT", Trabajo presentado al CERI-KERIS International Expert Meeting On ICT and Educational Performance, en Corea del Sur.
- Rabe-Hesketh, S. y A. Skrondal (2012), *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*, Texas, Stata Press.
- Rivkin, S. *et al.* (2005), "Teachers, Schools, and Academic Achievement". *Econometrica*, 73, 2, pp. 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004) "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *The American Economic Review*, 94, 2, pp. 247-252.
- Román, M. y J. Murillo (2013), "Estimación del efecto escolar para la competencia digital. Aporte del liceo en el desarrollo de las habilidades TIC en

- estudiantes de secundaria en Chile". SIMCE TIC 2013, *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?* www.enlaces.cl
- Sacerdote, B. (2011) "Peer Effect in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do we Know Thus Far?" en Hanusheck *et al. Handbook of Economics of Education*, vol. 3, Amsterdam, North-Holland.
- Selwyn, N. (2004) "Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide", *New Media and Society*, 6, 3, pp. 341-362.
- Snijders, T.A.B y R. Bosker (2000), *Multilevel Analysis: An introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*, London, Sage.
- SIMCE TIC (2013), *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?* www.enlaces.cl
- Sola, M. y J. F. Murillo (2011), *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual 2011*, Fundación telefónica, Barcelona, Ariel.
- Van Braak, J. and D. Kavadias (2005), "The Influence of Social-demographic Determinants on Secondary School Children's Computer Use, Experience, Beliefs and Competence", *Technology, Pedagogy and Education*, 14, 1, pp. 43-59.
- Van Deursen, A. and S. van Diepen (2013), "Information and Strategic Internet Skills of Secondary Students: A Performance Test", *Computers & Education*, 63, pp. 218-226.
- Vekiri, I. y A. Chronaki (2008), "Gender Issues in Technology Use: Perceived Social Support, Computer Self-efficacy and Value Beliefs, and Computer Use Beyond School", *Computers & Education*, 51, pp. 1392-1404.
- Wastiau, P. *et al.* (2013), "The Use of ICT in Education: A Survey of Schools in Europe", *European Journal of Education*, 48, 1, pp. 11-27.
- Zhong, Z. (2011), "From Access to Usage: The Divide of Self-reported Digital Skills among Adolescents", *Computers & Education*, 56, pp. 736-746.

Capítulo 66

Políticas de inserção de tecnologias digitais nas escolas brasileiras

O modelo “um computador por aluno” em discussão

Viviane Grimm

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), bolsista OBEDUC/CAPES e professora efetiva do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) (vivi.grimm@gmail.com)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE)

Resumo

Desde a década de 1990 diferentes organismos supranacionais têm elaborado um conjunto de documentos com orientações que enfatizam a importância da inserção de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar, sobretudo direcionados para os países do sul. Diante disso, diversos países, dentre eles o Brasil, lançaram programas bastante ambiciosos que buscam por meio da inserção de computadores, notebooks e tablets solucionar os mais diversos problemas, tanto no contexto educacional (interesse dos estudantes, fracasso escolar, melhorias do desempenho e aprendizagem), como no contexto socioeconômico (inserção dos países do “sul” no mundo globalizado, diminuir as desigualdades sociais por meio da inclusão digital) e até conflitos geracionais (nativos digitais versus imigrantes). Neste ensaio teórico, buscamos refletir sobre os sentidos de tecnologia, globalização e modernização agenciados em políticas educacionais brasileiras que baseiam-se no modelo “um computador por aluno”, partindo de duas perspectivas: primeiro, como reatualização de discursos colonizadores, que por meio de concepções hegemônicas de globalização e modernização buscam adequar os países, as instituições e as pessoas à esteira do “desenvolvimento” econômico e científico de base neo-liberal, que tem contribuindo para a mercantilização da educação; segundo, como espaço de tensão, disputa e contradição, que tem privilegiado a disseminação de determinadas políticas massivas de distribuição de artefatos tecnológicos para as escolas em detrimento de outras possibilidades de apropriação da cultura digital nos contextos educativos.

Palavras-chave: políticas educacionais, um computador por aluno, globalização, modernização, cultura digital.

Abstract

Since the 1990s, different supranational institutions have prepared a set of guidance which emphasize the importance of integrating information and communication technologies in schools, specially in the countries from south. Thus, many countries, including Brazil, have launched very ambitious programs that seek for solving various problems by inserting computers, laptops and tablets in educational context (students interests, school failure, improvements in learning and performance), in the socioeconomic context (inclusion of southern countries in the globalized world, reducing social inequality through digital inclusion), as well as generational conflicts (digital natives versus immigrants). In this theoretical essay, we ponder upon the meanings of technologies, globalization and modernization promoted by Brazilian educational policies that are based on the model “one laptop per child” from two perspectives: first, as a refresher of colonial master speeches, which through hegemonic conceptions of globalization and modernization attempted to adjust countries, institutions, and people on the track of economic and scientific development with neoliberal base that is contributing to the commodified of education, second, as a space of pressure, competition and contradiction, which has privileged the spread of certain policies of massive distribution of technological artifacts at the expense of other appropriation of digital culture in educational contexts.

Keywords: education policy, one laptop per child, globalization, modernization. digital culture.

Introdução

Desde meados do século XX diferentes tecnologias digitais ou de informação e comunicação vêm adentrando a escola e as políticas educacionais, incorporando-se ao discurso pedagógico sob o prisma de “renovação educacional”, baseando-se no argumento de que a escola e o professor precisam se atualizar ao seu tempo, acompanhar a “evolução” e o “progresso”, para responder aos desafios postos pelos modos de vida da modernidade, da cultura digital, da globalização e das políticas de desenvolvimento científico e tecnológico do país, que tem como fim trazer mais competitividade aos mesmos.

A partir da década de 1990 diferentes organismos supranacionais, tais como o Banco Mundial, FMI e UNESCO, tem elaborado um conjunto de documentos direcionados, sobretudo, aos países em desenvolvimento, que enfatizam a importância da inserção de tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo, como forma de adequar os países em desenvolvimento as novas formas de

organização social imposta pelo paradigma da “sociedade da informação”, “sociedade em rede”, “sociedade do conhecimento”...

Diante disso, diversos países, dentre eles o Brasil, lançaram políticas educacionais bastante ambiciosas, que buscam por meio da inserção de computadores, notebooks e tablets nas escolas solucionar os mais diversos problemas, tanto no contexto educacional (interesse dos estudantes, fracasso escolar, melhorias do desempenho e aprendizagem), como no contexto socioeconômico (inserção dos países do “sul” no mundo globalizado, diminuir as desigualdades sociais por meio da inclusão digital) e até conflitos geracionais (nativos digitais *versus* imigrantes).

Neste cenário, em 2005, durante a reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos na Suíça, a instituição sem fins lucrativos “*One Laptop per Child*” (OLPC) apresentou ao ex-presidente do Brasil, Luiz Ignácio Lula da Silva, o Projeto OLPC, cujo objetivo era o desenvolvimento de um laptop de valor acessível para uso educacional no modelo “1 : 1”, ou seja, um laptop para cada criança. Os idealizadores de tal ideia são os pesquisadores Nicholas Negroponte e Seymour Papert, entusiastas do uso das tecnologias digitais na educação escolar.

Este modelo de inserção dos laptops nas escolas foi apropriado por diversos países, que elaboraram programas e projetos com características bastante distintas (tipo de equipamento, modo de aquisição, forma de distribuição, formação dos professores), dentre eles podemos destacar o ProUCA — Programa Um Computador por Aluno (Brasil), Conectar Igualdad (Argentina), Una Computadora por Niño (Paraguai), Plan Ceibal (Uruguai), o e-escola (Portugal), entre outros nos diversos continentes. Em alguns desses países, tal como no Brasil e em Portugal, estes programas tiveram grande publicidade por parte dos governantes e ampla divulgação na mídia.

No que se refere ao Brasil, a experiência com o modelo “1:1” iniciou, oficialmente, a partir do ano de 2007 com a primeira fase do “Projeto Piloto — UCA”, em cinco escolas brasileiras. Em 2010, o agora denominado ProUCA entrou na segunda fase, onde ampliou-se o número de escolas a partir da experiência piloto. Instituído pela Lei nº 12.249/2010, o ProUCA tinha como objetivo a promoção da inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais, bem como, o adensamento da

cadeia produtiva brasileira de fabricação e manutenção de equipamentos.

Ao abrigo deste ideário, após a fase de implantação da experiência Piloto, municípios e estados poderiam adquirir os notebooks com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que facilitaria a aquisição por meio de um pregão eletrônico já realizado. Porém, desde o ano de 2012 os municípios e estados não conseguem mais adquirir os laptops educacionais. Além disso, as opções de diversas secretarias municipais e estaduais têm sido pela compra e distribuição de tablets a professores e estudantes, o que mostra uma mudança no que se refere ao tipo de equipamento e no conjunto de ações relacionadas a política do ProUCA que vinha sendo desenvolvida.

Neste ensaio teórico, buscamos refletir sobre os sentidos de tecnologia, globalização e modernização agenciados na política do “um computador por aluno” no Brasil. Utilizamos como material empírico um conjunto de documentos relativos ao Projeto Piloto UCA e ao ProUCA, tais como a legislação, documentos elaborados pelo MEC, relatórios de pesquisas e atas de pregões/compras. Para compreensão dos sentidos de globalização e modernização utilizamos como enquadramento teórico, principalmente, as reflexões de Boaventura de Souza Santos, bem como, utilizamos dos estudos de Stephen Ball e Roger Dale para compreensão das políticas educacionais e os processos de mercantilização da educação, e ainda, partimos de uma concepção de tecnologia ancorada, sobretudo, nos estudos de Álvaro Vieira Pinto.

A luz deste referencial teórico, a pesquisa partiu de duas perspectivas para problematizar a política de inserção de tecnologia educativa baseada no modelo “um computador por aluno” no Brasil: primeiro, como reatualização de discursos colonizadores, que por meio de concepções hegemônicas de globalização e modernização buscam adequar os países, as instituições e as pessoas à esteira do “desenvolvimento” econômico e científico de base neoliberal, que tem contribuindo para a mercantilização da educação; segundo, como espaço de tensão, disputa e contradição, que tem privilegiado a disseminação de determinadas políticas massivas de distribuição de artefatos tecnológicos para as escolas em detrimento de outras possibilidades de apropriação da cultura digital nos contextos educativos.

Indústrias educativas e política educacional global: possibilidades de análise do “modelo 1:1”

A existência de indústrias educativas, voltadas ao provimento de objetos que compõem a materialidade do contexto escolar, seja de infraestrutura ou de artefatos pedagógicos, não é uma novidade do século XXI (Moeglin, 2010). A difusão da obrigatoriedade escolar, a partir do final do século XIX, bem como, a ascensão da pedagogia intuitiva, do ensino graduado e do método simultâneo de organização da classe, tornou a escola uma “[...] poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado à indústria, especialmente porque respaldado por um comprador de lastro (o Estado)” (Vidal e Gaspar da Silva, 2010, p. 32).

A homogeneização dos materiais de ensino criou uma demanda de mercado, ao mesmo tempo que as indústrias de produtos escolares atuaram e atuam, não somente satisfazendo as necessidades das escolas, mas, também, impulsionando novas necessidades de produtos educacionais (Vidal e Gaspar da Silva, 2010; Meda, 2015). Para Mesquita (2004, p. 91) cabe se perguntar em que grau “[...] são as necessidades educativas que impulsionam as “indústrias educativas” e qual o grau em que são estas últimas que criam as primeiras”. Conforme observa o autor, o “[...] mercado educativo é um mercado em expansão, e onde existe mercado em expansão existe necessariamente uma indústria também em expansão, à qual afluem os capitais em busca de aplicação e a qual procura, nesse mercado, colocar os seus produtos”.

Apesar das indústrias educacionais não serem algo recente, conforme expresse até aqui, cabe salientar que o modo como estas tem se organizado globalmente por meio de “redes políticas” (Ball, 2014a, 2014b), cada vez mais emaranhadas e difíceis de serem mapeadas, influenciando no contexto de políticas nacionais e transnacionais, tem tornado este um fenômeno bastante complexo e contemporâneo, sobretudo, relacionado aos modos de globalização neoliberal.

Conforme observa Ball (2014b, p. 34) as redes políticas constituem:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]

Deste modo, o processo de desenvolvimento das políticas educacionais passam a ser objeto de disputa em diversas redes globais ou contextos de influências, com uma gama diversificada de participantes, envolvendo não somente os governos, instituições e agentes nacionais, mas também organismos transnacionais, ONG,s, *think tanks* e grupos de interesses, empresas nacionais e internacionais, consultores e especialistas, empreendedores sociais etc., onde diversos discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade (Ball, 2014b, p. 34-35).

Neste quadro de interesses, disputas e concorrências as políticas educacionais se apresentam como uma oportunidade de lucro para o *edu-business* global, tanto no sentido de venda como de doação ou filantropia nos diferentes contextos — nacional ou internacional (Ball, 2014b, p. 36), ou seja, as próprias políticas educacionais tornam-se uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, de exportação ou importação, comercializado por empresas nacionais e multinacionais, que pode ser comprado, consumido e/ou incorporado pelos Estados nacionais em suas políticas de educação, em especial para os países periféricos.

As empresas privadas perceberam nos mercados de serviços educativos uma excelente oportunidade de investimento e atuam, de modo intensificado, desde a década de 1990, em um terreno de possibilidades políticas criadas no marco de uma estrutura política global e multilateral, que privilegia direta e indiretamente as soluções privadas para problemas públicos (Ball, 2014a, p. 3). As soluções podem vir em forma de programas, pacotes, modelos de gestão, equipamentos, software, apostilas, materiais didáticos, assessorias, consultorias, treinamentos, bem como, uma grande variedade de serviços técnicos, de apoio ou de retaguarda.

É a partir deste enquadramento teórico que situamos a política de distribuição massiva de laptops educacionais no “modelo 1:1” no Brasil. Consideramos que o ProUCA guarda diversas características que o aproxima do entendimento de “política como negócio” e também de “política global”. Esta hipótese pode ser melhor esclarecida por meio de uma breve contextualização do Projeto OLPC, *lòcus* de onde irradiou a ideia de “um computador por aluno” ou o “laptop educacional de 100 dólares”, bem como, da referida política no contexto nacional.

Conforme já relatado na introdução deste trabalho, a ideia de um laptop para uso educacional no modelo “1 : 1” foi apresentada em um notório espaço político e econômico: durante a reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos na Suíça, no ano de 2005, pelo Professor Nicholas Negroponte. Tratava-se de uma nova linha de pesquisa do

conceituado Laboratório de Mídias do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MediaLab/MIT), que buscava desenvolver um computador portátil de 100 dólares, com configurações diferenciadas e específicas, para ser distribuídos a crianças entre 6 e 12 anos de idade de países em desenvolvimento. Negroponte, na sua apresentação, desafiou “[...] os países do mundo a se engajarem num esforço global de universalização do acesso às NTICs, a partir da meta de garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, tomando como lema a ideia de um laptop para cada criança” (Velloso, 2014, p. 13).

A partir do aprimoramento desta ideia foi criada, ainda em 2005, a associação sem fins lucrativos OLPC — *One Laptop per Child* e a Fundação OLPC (OLPCF), que respectivamente mantem o Programa OLPC e comercializa seus produtos (laptops, tablets e assessoria) junto aos países interessados. A fundação, ainda hoje, presidida por Negroponte, tem como membros fundadores, que angariam fundos para instituição, as seguintes empresas: Google, AMD, Brightstar, Ebay, Marvell, Nortel, Quanta, Red Hat e SES Astra. Além disso, conta como parceiro as empresas e instituições a seguir: Citigroup, Foley Hoag, Fuse Project, Greenberg Traurig, Nurun, Petagram, Underwriters Laboratories, United Nations Development Programme (OLPC, 2015). Estas instituições, além da contribuição financeira para o projeto, algumas delas pela natureza do seu trabalho, mapeiam os usos de tecnologia, fazem pesquisa e acompanham o desvelar das propostas em que a OLPC tem interesses, bem como, recebe incentivos de instância como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (Velloso, 2014, p. 13).

O mapeamento dos membros fundadores, assim como, as empresas e instituições parceiras da OLPC, repercutem a posição de prestígio da mesma em âmbito mundial, que conta com o apoio de diversas empresas de ponta do setor de tecnologia, comunicação, mercado financeiro, consultoria em design, criação, inovação e advocacia, sendo todas de abrangência internacional, algumas com interesses direto na venda de tecnologia para o desenvolvimentos dos laptops, outras exercem atividades na área de assessoria a governos e internacionalização, bem como, a parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, importante órgão ONU, com forte penetração em mais de 165 países que possui sua representação.

Ainda no ano de 2005, por ocasião da apresentação do Projeto OLPC ao governo Luís Inácio Lula da Silva, na Suíça, Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jopsen vieram ao Brasil, especialmente para

conversar com o presidente e expor a ideia do programa com detalhes. O presidente não só aceitou participar do programa como instituiu um grupo interministerial para avaliá-la e apresentar um relatório, que mais tarde resultou no Projeto UCA e ProUCA. No mesmo ano, um protótipo do laptop foi apresentado por Negroponte, em conjunto com o secretário-geral da ONU, Kofi Annan, em Tunis. Nesta ocasião, Kofi Annan, publicamente, endossa o projeto, e Negroponte declara quais os países interessados e comprometidos com o Projeto: Argentina, Brasil, China, Egito, Índia, Nigéria e Tailândia (OLPC Brazil, 2015).

A retórica construída em torno do programa da OLPC é tramado a partir de um conjunto de atores políticos com poder de influência mundial, que legitimam o projeto, seja por meio do apoio público a ações e ao modelo, seja por meio da “compra” dos seus produtos ou dos concorrentes do mercado de computadores portáteis e tablets educacionais, dentre eles, as multinacionais Acer, Intel, JP Inspiring Knowledge,¹ Positivo entre outras, que passam a disputar a venda dos laptops educacionais em diversos países, ancoradas na ideia de que estes carregam consigo os símbolos do que seja a modernidade pedagógica e, consequentemente, de um país que busca ser competitivo no mercado mundial.

Passados dez anos do começo da iniciativa, o modelo “1:1” teve uma repercussão em escala global, conforme pode ser observado na figura 64.1, sobretudo nos países do sul, destacadamente na América Latina e África, que eram seu público inicial, já que a OLPC buscou desenvolver, produzir e distribuir laptops de baixo custo, com específicas configurações, através da adesão ao programa por países em desenvolvimento, contribuindo com isso com a diminuição da “brecha” digital (OLPC, 2015). No entanto, para além dos países que “compraram” o programa oferecido pela OLPC, muitos outros basearam-se nesse modelo e desenvolveram iniciativas específicas, tanto por meio do desenvolvimento de tecnologias próprias ou adquirindo o equipamento de outras empresas que tem disputado, acirradamente, o mercado de laptops e tablets educacionais. Além da comercialização da política dos

1 A empresa portuguesa JP Inspiring Knowledge, a partir do desenvolvimento do portátil “Magalhães” para o Programa e-escolinha em Portugal, que distribuiu massivamente laptops educacionais aos alunos do 1º ciclo, tornou-se uma exportadora mundial de laptops educacionais, vendendo o portátil para mais de 20 países, com um volume de negócio de aproximadamente 294 milhões apenas com a venda do “Magalhães” no ano de 2013. (Fonte: Relatório e Contas 2013 da empresa JP Inspiring Knowledge. Disponível em: http://www.jp-ik.com/files/editorials/R_C_2013.pdf. Acesso em: 30/06/2015).

worldwide over 2.4 million children and teachers have xo laptops



Figura 66.1 Mapa países que participara do OLPC

Fonte: Site OLPC (<http://one.laptop.org/map>).

laptops no modelo “1:1” para diversos países, sendo em algumas situações acompanhada pelo pacote de assessoria pedagógica e de gestão dos projetos, a OLPC também criou o “XO Tablet” com outros parceiros para levar a sua experiência para o mercado educacional, sendo comercializado em grandes redes de varejo, tais como, Amazon, Target e Walmart (OLPC, 2015).

Independente do percurso que cada país optou, parece pertinente observar a abrangência global da ideia disseminada pela OLPC, bem como, o modo como conseguiu transformar esta política em um produto comercializável e bastante lucrativo, por meio de um conjunto de ações que transbordam os contextos nacionais e que pode ser comprado pelos diferentes países, transformando os respectivos Estados em “consumidores”, principalmente, países periféricos que diante da “sedução tecnológica” que as máquinas exercem e a crença de que o acesso ao equipamento poderá trazer o progresso esperado para suas nações, acabam por aderir ao projeto. Neste sentido, não se trata do desaparecimento do Estado, mas o desenvolvimento de uma forma política do neoliberalismo, “[...] que tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade como o neoliberalismo, não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele” (Dale, 2010, p. 1104).

Artopoulos (2013, p. 65) observa que a OLPC teve êxito principalmente na América Latina e conseguiu atingir pouca empatia dos países asiáticos, em particular China e Índia, sendo que no último foram publicados artigos que argumentam contra a implementação de programa no modelo “1:1”, além disso, também não há consenso sobre os seus benefícios em países desenvolvidos, tal como a Espanha, que não deu continuidade ao projeto que estava em curso no país. Por fim o autor levanta algumas questões pertinentes: “¿estas decisiones son las acertadas?, ¿es bueno depender de iniciativas globales como el Proyecto OLPC del profesor Negroponte? o, ¿es mejor tomar caminos auto´nomos como el de la India que decidio´ disen~ar su propio dispositivo educativo?”

A perspectiva de inserção de laptops educacionais apontadas pela OLPC, em alguma medida, parece se apresentar como uma reatualização de discursos colonizadores, que por meio de modos de globalização hegemônicas (Santos, 1997; 2001) buscam adequar os países em desenvolvimento, as instituições e as pessoas à esteira do “desenvolvimento” econômico e científico de base neoliberal, transformando-os em consumidores de tecnologia. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2001, p. 44) a assimetria do poder transnacional entre o centro e a periferia está ainda mais “dramática” com a globalização política, em que a soberania dos “[...] Estados mais fracos está agora diretamente ameaçada, não tanto pelos Estados mais poderosos, como costumava ocorrer, mas sobretudo por agências financeiras internacionais e outros actores transnacionais privados, tais como as empresas multinacionais”.

Isto não significa que sejamos contra a inserção de tecnologias no contexto escolar, pelo contrário, consideramos que a escola tem muito a contribuir na literacia digital de estudantes e professores. O que buscamos é questionar a perspectiva celebratória e instrumental que a tecnologia educativa passa a ter em projetos pouco articulados ao contexto local e com restritas contribuição para uma apropriação mais substantiva da cultura digital.

Lunardi-Mendes (2015) observa que enquanto em países tecnologicamente desenvolvidos, como no caso dos EUA e do Japão, a tônica tem sido em discutir metodologias de trabalho pedagógico vinculadas a prática do Bring Your Own Device (BYOD), em países como o Brasil, políticas de distribuição massiva de equipamentos nos impedem de discutir, mais detidamente, como no âmbito local as escolas podem lidar, por exemplo, com os celulares e suas infinitudes de aplicativos.

Recontextualizando políticas transnacionais: o modelo “1:1” no Brasil (prouca)

A tradução do modelo “1:1” no Brasil se deu por meio de diversos movimentos a partir do ano de 2005. Conforme já comentado anteriormente, neste ano, durante a reunião do Fórum Econômico Mundial de Davos, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva teve conhecimento do Projeto “one laptop per child”. Ainda em 2005, o idealizador do projeto Nicholas Negropont visitou o presidente e reiteraram a participação do Brasil no programa. No intuito de verificar a aderência desse projeto a realidade brasileira o governo federal criou um grupo interministerial para avaliá-lo e a apresentar um relatório. Além disso, o governo brasileiro promoveu a missões oficiais ao Media Lab/MIT de representantes da alta administração federal (MEC, MDIC, MCT, SERPRO) e fundações e laboratórios da área de tecnologia (LSI-TEC/USP — Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico, CenPRA — Centro de Pesquisa Renato Archer, Fundação CERTI (Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras), que no mesmo ano foram contratadas para o “[...] estudo do programa Um Computador por Aluno”, cujo escopo foi a avaliação da arquitetura de hardware e software do laptop proposto por Nicolas Negroponte, da cadeia produtiva e de sua aplicabilidade no contexto da educação básica brasileira” (Brasil, 2006, p. 5).

Também em 2005, o CenPRA, por sugestão da Secretaria de Política de Informática do MCT, realizou uma reunião com representantes da indústria brasileira de informática para a discussão sobre TICs na educação e, assim, prover informações para a indústria, conhecer sua avaliação e suas propostas, o LSI-TEC organizou um debate com a comunidade acadêmica, bem como, o Ministério da Educação, com o apoio do LSI-TEC, realizou uma reunião de trabalho denominada “Um Computador por Aluno: Abordagens pedagógicas, metodologias, conteúdos e usabilidade”, que contou com a presença de representantes do governo, especialistas em informática educativa, dos núcleos de tecnologias de diversos estados e dos centros de pesquisa contratados (Brasil, 2006, p. 6).

No ano de 2006 outras reuniões aconteceram e, paralelamente, a OLPC avançou no desenvolvimento do laptop e definiu a empresa Quanta Computer de Taiwan (gigante do mercado de computadores e fundadora do OLPC) como a fabricante do laptop XO, que também recebeu uma missão técnica do governo brasileiro em sua sede na China. Neste mesmo contexto, outros países em desenvolvimento e culturalmente

dísparos, resolveram também participar do projeto, dentre eles Argentina, China, Egito, Nigéria, Tailândia e Índia, sendo que mais tarde a Índia optou em desistir.

Dentre os diversos panoramas, parece ter se destacado no olhar do governo sobre o Projeto OLPC o adensamento da cadeia produtiva de computadores portáteis no Brasil e a inclusão digital. Na ocasião, o governo enxergou nessa estratégia uma possibilidade de inserção da indústria brasileira no processo e, para tanto, resolveu testá-la em algumas unidades de ensino (Brasil, 2008, p.15). Conforme observa Velloso (2014, p. 20), diferente de outros países que optaram por investir em pesquisa para a criação de seus próprios modelos de computador portátil (a Índia é um exemplo), o Brasil preferiu importar tais tecnologias, o que levou a uma verdadeira “disputa de gigantes” para decidir quais as empresas forneceriam os computadores para as escolas

Assim, em 2007, o Projeto UCA entrou na Fase I, denominada como Pré-piloto, que compreendeu a avaliação da funcionalidade pedagógica dos laptops em sala de aula com laptops doados pelos seus fabricantes (Classmate da Intel, XO a OLPC ou Mobilis da Encore), em cinco escolas públicas localizadas em diferentes cidades brasileiras (São Paulo/SP, Porto Alegre/RS, Palmas/TO, Pirai/RJ e Brasília/DF) e foi acompanhado pelo Grupo de Trabalho UCA, instituído pela Portaria SEED/MEC nº8 de 19 de março de 2007, formado por membros do MEC e de universidades brasileiras (Brasil, 2007a).

A Fase I não se mostrou suficiente para decidir sobre a expansão do programa a todo sistema público de ensino e em 2008 começou a Fase II do Projeto Piloto, que contou com a compra de 150 mil laptops educacionais distribuído entre 300 escolas públicas selecionadas para participar desta etapa. A licitação gerou uma acirrada disputa entre empresas do setor de computadores, gerando uma ação junto ao Tribunal de Contas da União (TCU) em que o MEC teve que prestar esclarecimentos com relação aos detalhes técnicos da compra. A empresa indiana Encore venceu por meio de sua representante Comsat ao se propor receber “[...] R\$ 82,55 milhões pelos 150 mil laptops educacionais — R\$ 553 por máquina, do modelo Mobilis” (Folha Online, 2009). No ano anterior, em 2007, a Positivo foi a vencedora, porém o pregão foi cancelado devido o alto preço do equipamento que venceu, “[...] desta vez, a Positivo também participou da licitação, mas ficou em terceiro lugar, atrás da Comsat e da CCE, com uma oferta de notebooks a R\$ 668,26” (O Globo, 2009).

Após três anos do início da fase piloto, em 2010 o Projeto UCA foi oficializado como Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) por intermédio da Lei No. 12.249, de 14 de junho de 2010, que estabeleceu como seu objetivo:

[...] a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (Brasil, 2010)

A partir deste breve quadro histórico, pode-se observar que desde 2005 a política de distribuição massiva dos laptops foi sendo desenhada a partir de um conjunto de atores políticos, tendo como principal protagonista o governo federal brasileiro, que articulou a dinâmica de criação e implantação da política massiva de distribuição de laptops educacionais no Brasil com diversos gentes e instituições, destacadamente, especialistas da área de tecnologias, grupos de pesquisa, fundações, empresas privadas e campo acadêmico.

No período entre 2007 e 2011 o programa recebeu volumosos investimentos do governo federal. Em 2008 (quando o programa ainda era uma experiência piloto) foram distribuídos 150 mil computadores para 380 escolas da rede pública do país. Em 2010, numa etapa mais avançada, de expansão, foram entregues aos estudantes de 372 municípios, aproximadamente, 375 mil computadores (Ministério da Educação, 2012). O fornecimento dos equipamentos se tornou objeto de disputa entre grandes empresas do setor de informática mundial, o que contribui para tese de transformação do Estados nacionais num grande “consumidor”, bem como, se insere no mercado mundial, por meio da promoção de empresas nacionais. Desde o início do projeto o governo federal balizava o Projeto UCA a partir três principais necessidades: “[...] melhoria da qualidade da educação; inclusão digital; inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção de equipamentos” (Brasil, 2007b, p. 11).

Neste mesmo sentido, o ex-presidente da Câmara dos Deputados Arlindo Chinaglia, na apresentação de um documento produzido pela Câmara dos Deputados sobre o Projeto UCA, observa que:

A popularização do uso do laptop entre as crianças por meio do UCA trará, a médio e longo prazo, impacto não apenas no nível de qualidade do ensino, mas também na economia, no setor produtivo, na saúde e na prestação de serviços públicos. Irá acelerar o processo de inserção do Brasil na Sociedade do Conhecimento, que já caminha em ritmo acelerado. (Brasil, 2008)

A ênfase da distribuição massiva de laptops educacionais no setor produtivo parece ter, de fato, repercutido efeitos, se considerarmos que em 2010, por meio do pregão eletrônico nº 57/2010 a empresa Positivo Informática S.A, que em licitação anterior havia perdido, foi eleita como fornecedora de laptops para serem distribuídos na continuidade do ProUCA até o ano de 2012. Tal resultado, alavanca a “[...] cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos” e aponta para o “[...] sentido mercadológico do PROUCA” (Sarian, 2012), resultando para além do ganho direto (mais de 90 milhões para os 300 mil computadores), trouxe a empresa a “[...] expertise necessária para sua inserção em outros países”, bem como, o “[...] aquecimento econômico impulsionado por uma política global”, ou seja, “[...] como ator local, o governo vale-se dessa necessidade criada por outrem, para potencializar suas demandas locais” (Lunardi-Mendes, 2015).

Deste modo, observa-se que por meio da política de distribuição massiva dos laptops no modelo “1:1” as empresas do setor de informática encontram na escola de massa um canal de difusão e popularização do seu uso, consequentemente, propicia uma injeção de montantes significativos de recursos vindos, principalmente, dos cofres públicos (Gaspar da Silva e Amante, 2015, p. 8). Neste contexto, o Brasil passa de consumidor a exportador, por meio de indústrias brasileiras de informática que também irão investir nesta política e disputar mercado junto aos Estados consumidores, sobretudo os periféricos.

Além disso, o ProUCA busca estabelecer relações entre a inserção de tecnologias na escola e a melhoria da qualidade da educação, tendo sido objeto de muito entusiasmo e recorrentemente citado como possível propulsor de “grandes” mudanças no cotidiano das escolas brasileiras, de sua modernização e inserção na sociedade do conhecimento e da era tecnológica (Brasil, 2008). De modo geral, observa-se junto ao debate político sobre o ProUCA uma concepção instrumental de tecnologia, cuja ênfase está nos artefatos, como se eles por si só pudessem ser capazes de gerar mudanças na escola e consequentemente, nos respectivos países que ascendem ao nicho de países tecnologicamente desenvolvidos.

Esta forma de incorporação das tecnologias ao discurso pedagógico parece ter como principal característica a ausência de historicidade, evidenciada pelo excesso de “presentismo” e “impressionismo” com as tecnologias, com destaque para o seu aspecto econômico. Segundo Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 251), a suprema imposição moral e humanista de nossos dias consiste em fazer “[...] as massas ingressarem na era tecnológica, para benefício ou, mais do que isso, para a salvação delas”, além disso, o autor observa que a tecnologia como instrumento de dominação têm sido usada:

[...] para criar uma mentalidade tecnológica que lhe seja conveniente, a saber, inócua para os seus interesses econômicos, e consequentemente políticos, tal é agora a única possibilidade restante em mãos do centro imperial. E dela se vale com a máxima inteligência. A tecnologia torna-se então o principal ingrediente com que o dominador irá compor a consciência para o outro das massas subjugadas. [...] Contando com a passividade da consciência colonial, naturalmente receptiva, e mais propensa ao maravilhamento e à admiração do que à indagação crítica, não corre o risco de ver desmascarado o estratagema aplicado nem contestado os seus propósitos, porque os apóia nos diminutos benefícios reais que, mesmo em forma de sujeição e alienação, não deixam de ser oferecidos pelo relativo avanço técnico em curso no país pobre. [...] Daí recorrer a potência hegemônica a duas noções falsas e confundidoras: uma, a de que a tecnologia consubstancia um bem a ser adquirido pelo país atrasado, pagando caro por ele, se quiser progredir; outra, a de que a tecnologia é produto exclusivo da região dominante, e só aí pode ter origem. Para desmascarar estes dois sofismos torna-se necessário mostrar que a tecnologia, ao contrário da insinuação paralisadora, corresponde a um patrimônio da humanidade. (Vieira Pinto, 2005, p. 266)

É nesse sentido que buscamos questionar a forma como países em desenvolvimento tem se apropriado ou consumido pacotes como o do Projeto OLPC, que no caso do Brasil passou rapidamente do entusiasmo ao esquecimentos pelo governo federal e cuja concepção de tecnologia esteve voltado para o viés econômico-pedagógico. Isto não significa que o modo como as escolas se apropriaram foi nesta perspectiva de tecnologia como dominação. Pelo contrário, consideramos assim como Stephen Ball (1997, 2009) que as políticas são feitas e construídas em diferentes contextos, sendo que no contexto da prática esta passa por novos desenvolvimentos, traduções e interpretações, ganhando novos sentidos pelos atores locais ao mobilizarem em seus projetos educativos.

No entanto, no contexto macro ou de influência, nos parece que a política do OLPC apresenta práticas e discursos consonantes com uma perspectiva de globalização hegemônica neoliberal, tendo contribuído para a disseminação de uma concepção de tecnologia como instrumento de colonização e dominação de países em desenvolvimento. Mesmo que o enunciado de seus princípios não levem a crer nesta perspectiva, suas associações no mercado global apontam para direções economicistas de educação e de tecnologia no modo como gerem seu “negócio global”. Aí reside a dificuldade de exercer uma “indagação crítica”, ou seja, como questionar objetivos tão nobres como o de instituições que buscam “doar” laptops educacionais a “crianças pobres” de países periféricos?

Referências bibliográficas

- Artopoulos, A. (2013), “El docente traductor: claves para la integración de tecnología em la escuela”, *Revista Linhas*, 14(27) pp. 59-82..
- Ball, S. J. (2014a), “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa”, *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n. 41, pp.1-17.
- Ball, S. J. (2014b), *Educação Global S. A.: Novas Redes de Políticas e o Imaginário Neoliberal*, Ponta Grossa, Brasil,UEPG.
- Ball, S. J. (2009), “Entrevista com Sthepen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, pp. 303-318.
- Ball, S. J. (1997) *Educational Reform: a Critical and Poststructural Approach*. Buckingham,Open University Press, 1997.
- Brasil (2010), *Lei no 12.249/2010*, de 10 de junho de 2010. Cria o Programa Um Computador por Aluno — PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional — RECOMPE.
- Brasil. (2008), “Câmara dos Deputados. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica”, *Um Computador por Aluno: a Experiência Brasileira*, Brasília,Câmara dos Deputados — Coordenação de Publicações.
- Brasil (2007a), *Projeto um Computador por Aluno (UCA) — Fase II: Implantação e Desenvolvimento dos Projetos-Piloto em Escolas Públicas Para o uso Pedagógico do Laptop Educacional Conectado. Projeto Básico: Formação, Avaliação e Pesquisa na Ação*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- Brasil (2007b), *Princípios Orientadores Para o Uso Pedagógico do Laptop na Educação Escolar*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- Brasil (2006), Relatório “Tecnologias de Informação e Comunicação tendo como base o projeto OLPC”.

- Dale, R. (2010), "A sociologia da educação e o estado após a globalização", *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1099-1120.
- Folha Online (2009), *TCU Interrompe Compra de Laptops Educacionais Para Programa do MEC*, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2009/01/487279-tcu-interrompe-compra-de-laptops-educacionais-para-programa-do-mec.shtml>. Acesso em: 13/06/2015.
- Gaspar da Silva, V. L.; Amante, L. (2015), "Objectos da escola? Quando novos personagens entram em cena", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 23, pp. 1-20.
- Lunardi-Mendes, G. M. (2015), "Tecnologia é a Resposta, Mas Qual Era a Questão?": *Sobre Políticas de Inserção de Tecnologias nas Escolas e Mudanças Curriculares*, (mimeo).
- Meda, J. (2015), "A "história material da escola" como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália", *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 30, pp. 07-28.
- Mesquita, L. (2004), "Mercado mundial da educação-ficção ou realidade", *V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social do MEC (2012), *Escola Não Pode Ficar à Margem da Evolução da Tecnologia, Diz Ministro*, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17498:escola-nao-pode-ficar-a-margem-da-evolucao-da-tecnologia-diz-ministro&catid=222. Acesso: 03/04/2012.
- Moeglin, P. (2010), *Les Industries Éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- O Globo (2009), "Pedido do TCU paralisa compra de notebook para escolas", disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pedido-do-tcu-paralisa-compra-de-notebook-para-escolas-3181941>, acesso em: 15/06/2015.
- OLPC (2015), disponível em: <http://one.laptop.org/>. Acesso em: 01/07/2015.
- OLPC Brazil (2015), OLPC Brazil, disponível em: http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil. Acesso em: 15/06/2015.
- Santos, B. de S. (2001), "Os processos de globalização", in: B. de S. Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto, Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1997), "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, pp. 11-32.
- Sarian, M. C. (2012), *A Injunção ao Novo e a Repetição do Velho: Um Olhar Discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)*, Tese, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Velloso, L. (2014), *Das Máquinas de Ensinar aos Netbooks: Tradição, Inovação e Tradução*, Tese, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Vidal, D.; Gaspar da Silva, V. L. (2010), "Por uma história sensorial da escola a da escolarização", *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, pp. 29-45.
- Vieira Pinto, Á. (2005), *O Conceito de tecnologia*, vol. 1, Rio de Janeiro, Contraponto.

Organizações, Cidadania e Liderança

Capítulo 67

Más allá de la educación para la salud, formación entre iguales y accesibilidad a los servicios sanitarios de población búlgara en Xàtiva (València)

Arantxa Grau-Muñoz

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València (arantxa.grau@uv.es)

Mireia Ferri Sanz

Instituto de Investigación Polibienestar. Universitat de València

Antonio Santos Ortega

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València

Jorge Garcés Ferrer

Instituto de Investigación Polibienestar. Universitat de València

Resumen

El volumen de inmigrantes que, a pesar de la crisis, sigue albergando España, provoca una gran complejidad y variedad en cuanto a los problemas que conlleva este hecho, para el campo de la gestión de la salud. El Community-based Health Education (CHE), constituye un modelo innovador de educación comunitaria en salud que involucra a profesionales de la sanidad y a miembros de la comunidad inmigrante. En esta comunicación se presenta la adaptación del modelo CHE al contexto y población de estudio seleccionados: inmigrantes búlgaros de la ciudad de Xàtiva (València). Los/las CHE son personas que tienen la confianza de su comunidad. Son formadas/os en temas específicos de salud que afectan a un colectivo concreto del que son parte. El objetivo de la formación es que los CHE asuman, posteriormente, un rol de apoyo y transmisión de mensajes de salud actuando desde la metodología de la formación entre iguales.

Palabras-clave: formación entre iguales, inmigración, promoción de la salud, investigación-acción.

Fundamentos del estudio

El volumen de inmigrantes que, a pesar de la crisis, sigue albergando España, conlleva un abordaje de gran complejidad y diversidad en cuanto a los problemas que supone este hecho para el campo de la gestión de la salud. Hasta el momento, el Estado de bienestar ha sido capaz de adaptarse a los retos que esta situación ha planteado; sin embargo, el contexto actual de crisis económica ha llevado a que las autoridades

sanitarias españolas tomen una serie de medidas que amenazan con desvirtuar el carácter universal del sistema sanitario (Moreno y Figueiredo, 2013).

En concreto, el impacto de la crisis en la población inmigrante de nuestro país, se ha visto reflejado en la exclusión del derecho a la atención, salvo excepciones, a la población en situación irregular (Vázquez, Vargas y Aller, 2014). Esta realidad ha planteado una nueva coyuntura que exige la formulación de propuestas creativas capaces de reducir desigualdades, tanto en lo referente al acceso a los servicios de salud, como en lo relativo a la relación profesional-persona usuaria. Políticas de salud que deben evitar considerar al colectivo inmigrante como grupo homogéneo, para atender la diversidad y canalizarla en forma de intervenciones *ad-hoc* (Oliva y Pérez, 2009).

En este contexto surge el proyecto MEET (Meeting the health literacy needs of immigrant population) realizado en el marco del programa de la Comisión Europea “Life Long Learning Programme/Grundtvig Programme” (ref.:540139-LLP-1-2013-1-IT-GRUNDTVIG-GMP) por un equipo compuesto por especialistas de cinco países europeos (Italia, Reino Unido, Austria, Chipre y España). Su objetivo es adaptar y aplicar un modelo innovador comunitario de educación en salud (Community-based Health Education-CHE) (Chiu, 2003) que involucra a profesionales de la sanidad y a miembros de la comunidad inmigrante de cara a adquirir competencias relacionadas con la alfabetización en salud. El modelo CHE fue premiado por el Ministerio de Salud Británico en el año 2000 y adoptado por numerosos distritos de salud en Reino Unido durante más de 15 años (Chiu, 2003). La figura que da sentido al modelo CHE, va más allá del rol de mediación o traducción, ya que los inmigrantes son formados en temas específicos de salud que afectan a un colectivo concreto del que son parte.

Para llevar a cabo el estudio se eligió la ciudad de Xàtiva (València) como contexto de la investigación-acción. Analizando los datos demográficos del municipio se selecciona, como población de estudio, el colectivo de inmigrantes de Bulgaria por su presencia importante en la ciudad de Xàtiva. En esta comunicación se presenta la adaptación del modelo CHE a un programa piloto de formación-acción destinado al contexto y población de estudio seleccionados.

Metodología

El modelo de intervención comunitaria CHE se desarrolla en etapas sucesivas de mayor complejidad, siguiendo la estructura característica de los procesos de investigación-acción en salud (Chiu, 2003). El modelo CHE, al igual que otros modelos similares (López-Sánchez *et al.*, 2013), se basa en un diseño emergente y flexible de captación, formación y acción de educadores entre iguales.

Uno de los objetivos constitutivos del CHE, es el de promover la intervención participada de la ciudadanía, convirtiéndose ésta en sujeto definitorio de sus propias necesidades en materia sanitaria y de salud (Paredes-Carbonell *et al.*, 2013). Con esta premisa de fondo, la primera fase del proyecto consiste, precisamente, en la realización de una diagnosis cualitativa y participativa mediante la cual se define el tema prioritario de salud a trabajar en la formación-acción. En esta primera etapa del proyecto participaron profesionales de la salud ejerciendo en Xàtiva y con contacto directo con población migrada, así como personas con origen en países del Este viviendo en dicha localidad. El análisis cualitativo de los discursos recopilados en las dinámicas grupales, nos permitió identificar y priorizar el tema de salud “Consumo de alcohol, consumo de tabaco y ejercicio físico”.

La segunda etapa, de la cuál daremos cuenta en esta comunicación, es la formación de los CHE fundamentada en los presupuestos de la Promoción de la Salud.

La nueva epistemología de la Promoción de la Salud que marcó la Carta de Ottawa de 1986, introduciría algunos cambios que redefinen los pilares fundamentales de lo que, hasta ese momento, consistía la educación para la salud: i) La Promoción de la Salud implica a la población en su conjunto en el contexto de su vida diaria, en lugar de dirigirse a grupos de población con riesgo de enfermedades específicas; ii) Se centra en la acción de los determinantes de la salud; iii) Combina métodos o planteamientos diversos pero complementarios, incluyendo comunicación, educación, legislación, medidas fiscales, cambio organizativo y desarrollo comunitario; iv) Aspira a la participación efectiva de la población, favoreciendo la autoayuda y animando a las personas a encontrar su manera de promocionar la salud de sus comunidades; v) Aunque la Promoción de la Salud es básicamente una actividad del ámbito de la salud y del ámbito social y no un servicio médico, los profesionales sanitarios, especialmente

los de atención primaria, desempeñan un papel importante en apoyar y facilitar la promoción de la salud (OMS, 1986).

Empoderamiento y participación son, por lo tanto, pilares del nuevo movimiento en promoción de la salud (Minkler, 2005), aspectos que son colocados en las bases en las que se sustenta el modelo CHE. La práctica del empoderamiento en el modelo CHE enfatiza la construcción de capacidades para la toma de decisiones del individuo y la comunidad a través de métodos diversos e innovadores (Chiu, 2003). El término CHE, por tanto, no remite al enfoque paternalista y didáctico (charla, o dar información) como se da frecuentemente en la formación tradicional de la educación para la salud. Los/las CHE, son personas que tienen la confianza de su comunidad y que actúan desde la metodología de la formación entre iguales (García-Lalinde *et al.*, 2004). Se trata de personas migradas búlgaras que hacen de puente entre otras personas búlgaras en situación vulnerable (poco tiempo en el país, desconocimiento del idioma, desconocimiento del modo de funcionamiento del sistema sanitario español...) y los servicios de salud.

Se considera que agente de salud es toda persona que, por sus características de liderazgo y por las redes sociales que sustenta, puede ser agente de cambio para promover la salud en su comunidad (López-Sánchez, *et al.*, 2013). Dónde pone el énfasis el modelo CHE, por lo tanto, es en el papel que juegan las redes sociales, el capital social, en la efectividad de las intervenciones comunitarias (Chiu y West, 2007).

Resultados

En esta comunicación presentamos los resultados de la implantación del proceso de pilotaje de formación-acción que se ha llevado a cabo durante el mes de abril de 2015. Una formación-acción cuyo diseño responde a sesiones que involucran tanto a población vulnerable (en nuestro caso población búlgara), como a profesionales sanitarios que ejercen en la ciudad.

Aspectos organizativos del curso

Con el objetivo último de identificar un grupo de personas que participaran en la formación, se contactó con *AIBE Balcan*, una asociación búlgara con fuerte implantación en Xàtiva y con una gran actividad asociativa a nivel comarcal. El perfil de participante que se demandó

dentro del colectivo de búlaros/as locales, debía responder a algunas premisas:

- a) conocimiento del idioma a nivel básico. Dado que la formación se haría en castellano, una competencia básica del idioma era necesaria;
- b) arraigo en la localidad. Puesto que una de las habilidades de la persona CHE debe ser la de mostrarse como enlace informado, era necesario que se tratase de personas que hubieran vivido en Xàtiva un mínimo de 5 años y tuviesen conocimiento del contexto;
- c) personas que tuvieran empatía con sus iguales. La figura del CHE coincide con una persona conocida y reconocida por sus redes de personas migradas como persona de referencia.

Finalmente se captó, vía la asociación AIBE Balcan, un grupo de 8 personas todas ellas mujeres, con una media de edad de 34 años y todas ellas, a excepción de dos, en situación de desempleo. El tiempo de residencia en la localidad era de 8 años. Reducían la media 2 personas que solamente llevaban 2 años y 1 año y medio respectivamente residiendo en Xàtiva; coincidía también que dos participantes eran las que tenían un limitado conocimiento del castellano. No obstante, cabe decir que esta situación que podría parecer a priori una debilidad del proceso, fue restituida gracias a la dinámica de las sesiones, dónde se permitió el uso del búlgaro en los debates y discusiones sobre los temas concretos y, dónde las personas con mayor conocimiento del idioma, ejercieron el rol de traductoras en ambos sentidos de la interacción: participante-formadora, formadora-participante.

La formación-acción se desarrolló en el local de AIBE Balcan durante el mes de abril, implementándose en dos días por semana. En total se dieron 20 horas de formación. La formación-acción fue impartida por una persona del equipo de investigación.

Currículum de la formación-acción

El modelo CHE se basa en la formación entre iguales, y trata de dar herramientas a las poblaciones más vulnerables para ejercer de puentes entre sus iguales y los servicios sanitarios. La formación del CHE trata de promover la alfabetización en salud, tanto desde el punto de vista funcional (proveer de información), interaccional (proveer de apoyo y

ayuda) así como la alfabetización crítica (de cuestionamiento e interrogación del estatus quo) (Chiu, 2003).

Siguiendo las directrices del modelo CHE, se diseñó un currículum para este curso piloto que pretendía abordar las temáticas y habilidades centrales de la formación-acción, éstas fueron 1) aproximación a la epistemología y metodología del modelo CHE; 2) información sobre el tema de salud central: consumo de tabaco, consumo de alcohol y promoción del ejercicio físico, así como sobre el sistema de salud español; 3) promoción del desarrollo de la empatía y el compromiso con sus iguales (Chiu, 2008) y 4) aproximación a los recursos de salud locales.

En las sesiones se alternaron contenidos teóricos y prácticos, sin embargo, se dio prioridad a transmitir la naturaleza de la figura del CHE y a desarrollar habilidades tales como la escucha activa, la empatía o la tolerancia ante puntos de vista sobre la salud divergentes.

Se ha tratado de generar experiencias de aprendizaje significativas fundamentadas en dinámicas grupales, participativas y de discusión y dialogo activo. Además se le ha dado especial importancia al aprendizaje experiencial, es decir, al contacto directo con los recursos, nos estamos refiriendo aquí a actividades como la de recorrer uno de los itinerarios de “la Ruta Sana”, unos recorridos identificados en la ciudad de Xàtiva con los que se ha promovido en la localidad la actividad física activa; la visita a la “Ciutat de l’Esport” (Ciudad del deporte) de la localidad o a uno de los Centros de Salud de Xàtiva.

Toda la formación impartida fue complementada con documentación escrita provista a las participantes. En la última sesión de formación se entregó un certificado de asistencia; las participantes no recibieron ningún incentivo económico.

Evaluación

La literatura científica conviene en que la evaluación sobre las intervenciones en promoción de la salud constituye una tarea necesaria al mismo tiempo que compleja. Al respecto se han descrito diferentes corrientes teóricas sobre evaluación aplicada a intervenciones en Salud Pública. En programas de promoción de la salud, ante la dificultad de disponer de resultados a corto plazo, cobra especial relevancia la evaluación formativa o de proceso, centrada en conocer la cobertura y calidad de la intervención, y con la finalidad última de poder mejorarla (Alcaraz *et al.*, 2013).

Tras la formación realizada con la población búlgara de Xàtiva, se ha implementado un ejercicio de evaluación que ha combinado tanto la metodología cuantitativa como cualitativa. En la documentación de referencia utilizada por todos los socios del proyecto “MEET”, se proveía de una herramienta cuestionario de recopilación de datos. Dicho cuestionario se aplicó como herramienta PRE-formación y POST-formación. Con su utilización se pudo detectar una mejora del conocimiento sobre la temática abordada mostrada por las personas participantes. Este procedimiento de recopilación de información cuantitativa destinado, como ya hemos adelantado, a detectar problemas en la cobertura y la calidad de la intervención, fue completado con una dinámica de entrevista grupal mediante la que se pretendía profundizar en la experiencia de las participantes con respecto a la formación-acción. La duplicidad de técnicas resultaba especialmente importante en nuestro caso, dado que lo que se implementó fue un estudio piloto que debía ser testado.

El espacio generado por la dinámica grupal permitió a las participantes expresarse tanto en lo referente a los aspectos positivos de la formación como a los negativos. Unánimemente se identificó la experiencia como una experiencia muy positiva que les había provisto de un aprendizaje significativo; se valoró el uso de una metodología participativa que permitía, decían, clarificar el contenido de la documentación escrita, demasiado abstracta y compleja a su parecer. Se destacó la aplicabilidad del rol de CHEs tanto a nivel formal como informal. Como debilidad se destacó la duración de la formación, que consideraron demasiado corta como para abordar los contenidos con la profundidad necesaria.

La persona que condujo la formación también respondió a un cuestionario de evaluación estructurado mediante preguntas abiertas. En la información reportada se puede identificar la valoración positiva que se hace de la formación-acción. Como debilidades se destaca también la duración de la formación-acción, así como las condiciones del local donde se implementó ésta. Al tratarse de un local de la asociación, el espacio resultaba demasiado reducido como para llevar a cabo dinámicas grupales, por otro lado, no se disponía de ordenador ni de conexión a internet, lo que limitó poder hacer uso de TICs en la formación. Cabe decir que, a pesar de dichas limitaciones, la formadora considera un acierto la utilización de dicho espacio, dado que resultó un espacio conocido por la población búlgara. Por otro lado, las barreras fueron salvasdas haciendo uso de documentos gráficos y de carteles

colgados en la pared o en la pizarra y con la propuesta de actividades a desarrollar en el exterior del local, aprovechando que este se localizaba en un barrio de poco tránsito rodado.

Conclusiones

La educación entre iguales ha demostrado su impacto positivo en acciones llevadas a cabo en nuestro contexto de referencia (García-Lalinde *et al.*, 2004; Mazarrasa *et al.*, 2006; López-Sánchez *et al.*, 2013). Lo que distingue la educación entre iguales de otros tipos de participación social, es que a los/las agentes que participan se les otorga el papel de personas expertas respecto a sus iguales, así como de agentes causantes del cambio en los temas sociosanitarios en lo que han sido formadas/os (García-Lalinde *et al.*, 2004). Respondiendo a esto, Vázquez, Baraza y Sayed-Ahmad (2007) insisten en prestar especial atención al contexto socio-sanitario, ofreciendo formación específica en temas sanitarios y de educación para la salud a los agentes comunitarios y mediadores interculturales, pero también dedicando un esfuerzo al trabajo coordinado entre profesionales y organizaciones/agentes que desarrollan su actividad con la población migrada.

Aunque los resultados extraídos de la investigación-acción implementada sólo pueden ser considerados como resultados provisionales, de nuestro estudio piloto se pueden extraer lecciones teóricas y metodológicas a destacar.

Por un lado, la experiencia realizada con población búlgara en Xàtiva, nos permite contribuir al avance de la aplicación transnacional del modelo CHE, objetivo general del proyecto MEET; con la implementación del estudio piloto en Xàtiva queda demostrado que el modelo CHE es aplicable a otros contextos más allá del británico, marco en el que se creó y en el que se ha difundido. Por otra parte, los resultados obtenidos en este proceso, permiten incrementar la bibliografía científica que, en nuestro país, da cuenta de la aplicación de modelos centrados en la intervención comunitaria destinados a la mejora de las condiciones de vida de la población vulnerable.

Por otro lado, en el plano metodológico, podemos hacer mención del impacto que tiene la aplicación de metodologías participativas en las dinámicas de formación-acción, metodologías que permiten generar una identidad comunitaria de mayor fortaleza (Chiu, 2008). La decisión de estructurar las sesiones de la formación-acción atendiendo a

una metodología participativa ha constituido, sin duda, uno de los éxitos del programa piloto.

Como debilidad de nuestra propuesta, podemos destacar que el proceso que presentamos constituye solamente el primer escalafón del modelo CHE y de todos los modelos de formación entre iguales, esto es, el proceso de formación-acción destinada a aquellas personas que devendrán después formadoras de sus iguales. Cabría avanzar en esa línea de investigación-acción iniciada, siguiendo con la implementación del modelo, en una segunda fase, en la que las CHE ejercieran su papel en los tres niveles de alfabetización en salud a los que ya nos hemos referido: alfabetización funcional, alfabetización interactiva y alfabetización crítica.

En este sentido, tal y como se ha hecho en otros proyectos (Alcaraz *et al.*, 2013), las CHE actuarían como activos de salud, transmitiendo mensajes de salud y de utilización de servicios sanitarios entre sus iguales y aproximando la población a los recursos comunitarios.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz M, Paredes-Carbonell JJ, López-Sánchez P, Ramírez L.M., Hurtado F, Dumitrache L (2013), "Conversaciones informales en un programa de salud comunitaria: evaluación del proceso", *Index Enfermería*, vol.22 no.4, Granada, oct.-dic.
- Chiu, L.F (2003), *Application and Management of the Community Health Educator Model. A Handbook for Practitioners*, Leeds, Nuffield Institute for Health.
- Chiu, L.F. (2008), "Engaging communities in health intervention research/practice", *Critical Public Health* 18(2), pp. 151-159.
- Chiu, L.F y West, R.M (2007), "Health intervention in social context: Understanding social networks and neighbourhood", *Social Science & Medicine*, Volume 65, Issue 9, November 2007, pp. 1915-1927.
- García G. Gutiérrez E, Morante L (2004), *Bola de Nieve. Guía Didáctica del Taller Para Agentes de Salud*, Madrid, Grupo GID.
- López-Sánchez P, Paredes-Carbonell JJ, Alcaraz M, Ramírez LM, El Bokhari M. (2013), "Rediseñando un curso de formación-acción de agentes de salud de base comunitaria 2009-2012", *Index de Enfermería*, 22(3), pp. 166-170.
- Mazarrasa L, Blázquez MI, Martínez M, Castillo S, Llacer A. (2006), "Promoción de la salud en población inmigrante: participación comunitaria y educación entre iguales", en *La Prevención de la Infección del VIH-Sida en la Población Inmigrante*, Madrid, Secretaría del Plan Nacional de Sida, Ministerio de Sanidad y Consumo.

- Minkler M (2005), *Community Organizing and Community Building for Health*, New Jersey, Rutgers.
- Moreno FJ, Figueiredo S. (2013), "Inmigración, sanidad, crisis económica y politización de la inmigración en España", *Rev Inter Mob Hum.*, pp. 24-27.
- Oliva J, Pérez G. (2009), *Inmigración y Salud*, *Gac Sanit.*, 23, pp. 1-3.
- OMS (1986), *Carta de Ottawa Para la Promoción de la Salud*.
- Paredes-Carbonell, J.J.; Alcaraz, M.; López, P.; Ramírez, L.M. y El Bokhari, M. (2013), "Mihsalud: una experiencia de dinamización comunitaria con población inmigrante de la ciudad de Valencia", *Revista Comunidad*, Vol. 14.
- Vázquez J, Baraza P, Sayed-Ahmad N. (2007), "Orientación a los servicios sanitarios de la diversidad cultural", en García R editor, *Conceptos. Manual de Atención Sanitaria a Inmigrantes: Guía Para Profesionales de la Salud*, Consejería de Salud, Sevilla.
- Vázquez ML, Vargas I, Aller MB. (2014), "Reflexiones sobre el impacto de la crisis en la salud y la atención sanitaria de la población inmigrante. Informe SESPAS 2014", *Gac Sanit.*, 28, pp.142-46.

Na I.ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação procurou-se contribuir para aprofundar o conhecimento e o debate acerca das realidades educativas na Europa do Sul, mapeando o estado dos saberes numa perspetiva comparada em torno, designadamente, das questões que em seguida se enunciam. Que instrumentos teóricos e metodológicos estão os sociólogos da educação portugueses e espanhóis a mobilizar no sentido de dar conta de constrangimentos e desafios educativos? A Conferência teve lugar em Lisboa nos dias 9, 10 e 11 de Julho de 2015 por iniciativa conjunta da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia e da Associação de Sociologia da Educação da Federação Espanhola de Sociologia.

La I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación tenía por objetivo profundizar en el conocimiento y el debate en torno a las realidades educativas en el sur de Europa cartografiando el estado de los saberes desde una perspectiva comparada acerca de las cuestiones que a continuación se exponen. ¿Qué instrumentos teóricos y metodológicos están los sociólogos de la educación portugueses y españoles movilizando en el sentido de dar cuenta de las constricciones y desafíos educativos? ¿Qué objetos de investigación privilegian y qué enfoques valoran? La Conferencia se celebró en Lisboa, durante los días 9, 10 y 11 de julio de 2015. Fue una iniciativa conjunta de la Sección de Sociología de la Educación de la Asociación Portuguesa de Sociología y de la Asociación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología.