

**FRACTURAS SOCIALES Y
EDUCATIVAS: DESAFÍOS PARA LA
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
FRATURAS SOCIAIS E
EDUCATIVAS: DESAFIOS PARA A
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Leopoldo Cabrera (Coord.)

MONOGRAFIES & APROXIMACIONS
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

N5

**Fracturas sociales y educativas:
desafíos para la Sociología de la
Educación**

**Fraturas sociais e educativas:
desafios para a Sociologia da
Educação**

Leopoldo Cabrera (coordinador)

Aquesta publicació no pot ser reproduïda, ni total ni parcialment, ni registrada en, o transmitida per, un sistema de recuperació d'informació, en cap forma ni per cap mitjà, ja siga fotomecànic, fotoquímic, electrònic, per fotocòpia o per qualsevol altre, sense el permís previ de l'editorial.



*Monografies &
Aproximacions, n^o 5*

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó

© Del text: els seus autors

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2018.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-06760-2

ÍNDICE

Prólogo	6
Leopoldo Cabrera	
1. La Sociología de la Educación en España: Perspectivas de futuro en investigación y docencia.	8
Fidel Molina-Luque molina@geosoc.udl.cat Catedrático de Sociología y Director del Instituto de Desarrollo Social y Territorial, INDEST, Universidad de Lleida	
2. Innovación social y educación no formal. Estrategias para afrontar la desigualdad social en el ámbito del programa erasmus plus.	21
José Hernández Ascanio n72heasj@uco.es Universidad de Córdoba	
3. Equidade, Inclusão e Qualidade na Educação Escolar: desafios e ações possíveis.	42
José Saragoça jsaragoca@uevora.pt Departamento de Sociologia/Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e CICS .NOVA. UÉVORA	
4. Integração no Ensino Superior: desigualdade social e diversidade experiencial.	54
Vera Diogo y Maria José Araújo veradiogo@ese.ipp.pt mjose@ese.ipp.pt <i>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto</i> and researcher at InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Universidade do Porto	
5. Culturas de escola e excelência académica.	69
Leonor L. Torres leonort@ie.uminho.pt Instituto de Educação da Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho	
6. Entre educação e mundo do trabalho: quais os efeitos da feminização do ensino superior?	80
Mariana Gaio Alves e César Morais mga@fct.unl.pt calm@fcsh.unl.pt UIED-FCT/UNL, CICSNova-FCSH/UNL, Universidade Nova de Lisboa	
7. Habitus del profesorado de 3º y 4º de la ESO y su relación con los modelos de orientación educativa y profesional en el ámbito de las CC.AA. en el territorio español.	97
Sonsoles San Román y Carlos Vecina s.sanroman@uam.es cvecina1969@gmail.com Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de les Illes Balears	
8. Profissionais do Trabalho Social em Portugal: formação inicial e avançada.	107
Joana Campos e Luísa Delgado jcampos@eselx.ipl.pt luisa.delgado@ese.ipsantarem.pt Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL / CIES-IUL, Escola Superior de Educação de Santarém - IPS / CIES-IUL	

9. La Formación Profesional Continua en España y su potencial demanda por la población ocupada.	122
Leopoldo Cabrera y Ángeles Hernández Goya	
lcabre@ull.es	
anhgoya@canarias.org	
Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna, Fundación Canaria para el Fomento del Trabajo, Funcatra	
10. Consecuencias del acoso desde la perspectiva de la comunidad educativa: agresores y espectadores.	137
Carmen Sabater Fernández y Lara López-Hernández	
carmen.sabater@unirioja.es	
lara.lopez@unir.net	
Universidad de La Rioja, Departamentos de Ciencias Humanas y Departamento de Educación	
11. Quando os sinos dobram: o assalto das (in)civilidades juvenis em viagens de finalistas do Ensino Secundário.	152
José Manuel Resende, Luís Gouveia y David Beirante	
josemenator@gmail.com	
lcgouveia86@gmail.com	
dbeirante@gmail.com	
CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa.	
12. Exames do 4º ano, trabalho escolar e educação familiar: perspetivas de pais da classe média urbana.	170
Ana Matias Diogo, Benedita Portugal e Melo y Manuela Ferreira	
ana.is.diogo@uac.pt	
mbmelo@ie.ulisboa.pt	
manuela@fpce.up.pt	
Universidade dos Açores; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto	
13. Os desafios que as escolas colocam às famílias: Estratégias e práticas educativas familiares no contexto da escola pública Portuguesa.	188
João Eduardo Martins, Carla Vilhena e Bernardete Sequeira	
jrmartins@ualg.pt	
cvilhena@ualg.pt	
bsequei@ualg.pt	
Faculdade de Economia da UALG, Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UALG, GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra	
14. Qué tiene que modificarse en el profesorado para la mejora de la educación.	200
Begoña Zamora Fortuny	
bezamora@ull.es	
Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna.	
15. O governo da sala de aula plural e das suas singularidades: os desafios de construir a autonomia e o sucesso escolares na gestão de turmas.	211
João Feijãojoaomfeijao@gmail.com	
CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa	
16. La segunda generación de inmigrantes entre identidad cultural y procesos educativos.	226
Barbara Galeandro	
z02gagab@uco.es	
Universidad de Córdoba	

PRÓLOGO

El libro que presentamos aquí recoge 16 ponencias presentadas en la II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación (II Conferência Ibérica de Sociologia da Educação), celebrada en Córdoba en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba el 13 y 14 de julio de 2017. La Conferencia fue organizada por el Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología (CISE-FES: Leopoldo Cabrera, Francesc Hernández, Marta García, Sergio Andrés Cabello y Paquita Sanvicén), conjuntamente con la Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) (Leonor Lima Torres, Mariana Gaio Alves y Bruno Dinonísio) y las profesoras Araceli y Lourdes López Calvo y el profesor Jaime Aja del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Córdoba.

Esta II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación coincide asimismo con la Reunión Anual del Comité de Sociología de la Educación de la FES, la XIX Conferencia de Sociología de la Educación y el V Encontro de Sociologia da Educação da APS.

A las Universidades de Córdoba y de Valencia hemos de agradecerles su acogida y gestión que redundaron en el éxito de la Conferencia en la que se presentaron 96 ponencias y 6 conferencias y en la que participaron más de 100 investigadores e investigadoras de gran parte de las universidades españolas y portuguesas, así como de algunas italianas, chilenas y brasileñas. También queremos agradecer a nuestras colegas de la Asociación Italiana de Sociología (AIS), especialmente a Mariagrazia Santagati y Emanuela Rinaldi, que aceptaron nuestra invitación y se comprometieron a impulsar una Conferencia conjunta de las Asociaciones Portuguesa, Española e Italiana de Sociología de la Educación en el 2020 en Italia, en lo que deseáramos fuera el germen de futuras reuniones de las Asociaciones de Sociología de la Educación de la Europa del Sur.

Queremos asimismo agradecer expresamente al Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (<http://www.uv.es/icie>) y al Departament de Sociologia i Antropologia Social (<http://www.uv.es/sociologia>) de la Universitat de València su colaboración para la edición y publicación de este libro.

Los textos que se presentan en este libro quedaron en su momento insertos en las 7 sesiones que configuraron la Conferencia: G1. Desigualdad Social y Educación; G2. Educación, Formación, Trabajo y Empleo; G3. Familia, Sociedad y Escuela; G4. Políticas Educativas; G5. Procesos migratorios y educación: el debate desde la Sociología de la Educación; G6. Educación y sociedad y G7. Sociología de la Educación y Género. Los-as autores-as han dado su consentimiento para la publicación y han optado por esta publicación cuando otros-as lo hicieron por las Revistas de Sociología de la Educación (RASE y Fórum) o bien por otras que ya tenían comprometida su publicación. Los textos aparecen indistintamente en español o portugués.

El texto inicial de Fidel Molina de la Universitat de Lleida, presentado como Conferencia de Clausura de la Conferencia, recoge el panorama de la Sociología de la Educación en España y ofrece las perspectivas de futuro de la disciplina en investigación y docencia. Los capítulos que siguen recogen capítulos e investigaciones habituales en Sociología de la Educación: educación y desigualdad social (capítulos 2, 3, 4 y 5); educación, formación y empleo (capítulos 6, 7, 8, 9); sociedad, familia y escuela (capítulos 10, 11, 12 y 13) y política y procesos educativos (capítulos 14, 15 y 16).

Por último, hemos de agradecer la presencia y participación en Córdoba de tantos-as investigadores-as que han asentado las estrechas relaciones que ya existían entre las universidades españolas y portuguesas y perfilado un futuro esperanzador para la Sociología de la Educación.

Leopoldo Cabrera

Presidente del Comité de Investigación de Sociología de la Educación

Federación Española de Sociología

1

La Sociología de la Educación en España: Perspectivas de futuro en investigación y docencia.

Fidel Molina-Luque

molina@geosoc.udl.cat

Catedrático de Sociología y Director del Instituto de Desarrollo Social y Territorial, INDEST,
Universidad de Lleida

INDICE:

1. Introducción
2. Docencia e Investigación
3. Interdisciplinariedad
4. Ámbitos, Temáticas y Congresos
5. Renovados enfoques en Sociología de la Educación: ¿Por qué no en el enfoque metodológico?
¿Y en la gestión global?
6. Epílogo sociológico de la Educación: la “Profiguración” en la Socialización
7. Bibliografía

1. Introducción

La Sociología de la Educación en España está bien consolidada, a partir de una historia relativamente reciente que aprovecha la experiencia de las Conferencias de Sociología de la Educación, la propia Asociación de Sociología de la Educación (ASE) y la incardinación en la Federación Española de Sociología (FES) con el Comité de Investigación de Sociología de la Educación. En este sentido, como se plasma en la web de la propia FES, el Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la FES recoge la tradición y el legado de la Conferencia de Sociología de la Educación (CSE) que se ha venido celebrando anualmente desde 1990; y de la Asociación de Sociología de la Educación (desde 1999 a 2016). La última actividad del Comité ha sido la II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, celebrada en Córdoba en 2017, organizada en colaboración con la Sección de Educación de la Asociación Portuguesa de Sociología. Dicha situación, comporta un mayor afianzamiento de la Sociología de la Educación hispano-lusa.

Precisamente, esta fortaleza y claridad en el reconocimiento sociológico de la Sociología de la Educación facilita también el avance en términos interdisciplinares, con colaboraciones cada vez más frecuentes entre diversas áreas de conocimiento que tienen en la Educación (y en su entramado sociológico) su foco de investigación y docencia.

En este sentido, y en el trabajo que se realiza en el marco de la Sociología de la Educación en España (docencia, investigación y transferencia) podemos animarnos a pensar (con fundamento) que la Sociología de la Educación “sirve” en lo académico y en lo social, en lo teórico y en lo aplicado, en la docencia y en la investigación... y también en la gestión, básicamente –no únicamente- de organizaciones educativas y, entre ellas, la universidad.

Sin embargo, también es cierto que la Sociología de la Educación adolece de una potencia de desarrollo para el futuro a medio plazo, puesto que como cualquier aspecto de la Sociología en España, empieza a tener dificultades de crecimiento como titulación en las facultades españolas. En esta línea y de acuerdo con Beltrán (2016), la eliminación injustificada de la sociología en la enseñanza secundaria, en contraste con disciplinas como psicología, por ejemplo, y la necesidad de su restablecimiento en este nivel educativo puede provocar (si no lo ha hecho ya) algunas debilidades a nivel institucional en términos comparativos con otras titulaciones y disciplinas. Se constatan también problemas de identidad y de representación corporativa y, por ende, la necesidad de una mayor colaboración y diálogo entre el ámbito académico y el ámbito profesional, poniendo un foco de atención preferente a las estrategias de transición a la vida activa, y al debate sobre las competencias. Siguiendo con este mismo autor, se destaca la importancia de un mayor esfuerzo de visibilidad de la sociología y la constatación de una diversidad propia de la disciplina que, entendida como dispersión, puede convertirse en debilidad, si bien entendida como versatilidad podría constituir una fortaleza. Esto último podríamos destacarlo sobremanera, en relación con la Sociología de la Educación, aunque participa prácticamente de todas las fortalezas y debilidades que se atribuyen a la Sociología en general, en España.

2. Docencia e Investigación:

En la actualidad la Sociología de la Educación es materia inherente a los estudios del grado de Sociología. Así mismo, se desarrolla de alguna manera, según las temáticas que la integran,

en los másteres orientados a dicho estudio: políticas educativas, desigualdades, socialización, género, cultural, investigación educativa, migraciones, interculturalidad, por ejemplo.

También sigue siendo parte importante entre las materias obligatorias y en relación con las competencias fundamentales que se desarrollan en los grados de Magisterio (Infantil y Primaria) y en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Y todo ello, como sociología, no como pedagogía, ni psicología ni didáctica, aunque sí se enriquece de la interdisciplinariedad con todas estas áreas, como por ejemplo en algunos casos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en que se comparten parte de los créditos en una “bolsa” común, para desarrollar iniciativas interdisciplinares. Tanto en la formación de maestros como en la de los profesores de secundaria esta interdisciplinariedad se va consolidando tanto en la docencia como en diversas posibilidades de investigación (básicamente iniciativas en torno a la investigación-acción, el Aprendizaje Servicio –ApS-, etc.).

En otros grados, nos encontramos con “parcelas” de Sociología de la Educación que se desarrollan a través de materias optativas, siempre desde el punto de vista sociológico, y que dependen de las diversas universidades y sus propios planes de estudio. Así es frecuente la inclusión de créditos de materias de Sociología de la Educación en Educación Social y también, aunque en menor medida, en Trabajo Social. Son por ejemplo, materias relacionadas con la Educación Intercultural, Mediación y Resolución de Conflictos, Aprendizaje Servicio, Desigualdades Sociales y Pobreza (“Aporofobia”), entre otras.

En cuanto a los diferentes programas de doctorado, la casuística es muy variada y depende de las diversas universidades y escuelas de doctorado. Se desarrollan temáticas “propias” de Sociología de la Educación y cercanas a ella, incluso metodología de investigación educativa, condicionantes sociales de la salud (investigación crítica en salud, educación para la salud, hábitos y estilos de vida), familia y escuela, sociología de las organizaciones, etc¹.

Podemos considerar que la Sociología de la Educación es una de las materias “privilegiadas” para establecer un ligamen enriquecedor entre docencia e investigación. De hecho, no debemos olvidar que la docencia y la investigación interaccionan para enriquecerse mutuamente y para explicar y aprender cómo se genera el conocimiento que se transmite. Dicha interacción facilita la transición progresiva hacia métodos de mejora docente centrados en los estudiantes y su aprendizaje. La investigación es el motor de actualización del contenido de la docencia y de los mismos planes de estudio, ya que aporta un dinamismo crítico (Oliveras, Molina et al. AQU, 2005; García-Gallego, Georgantzis et al. 2015). La docencia permite no perder la globalidad o el contexto de la investigación científica.

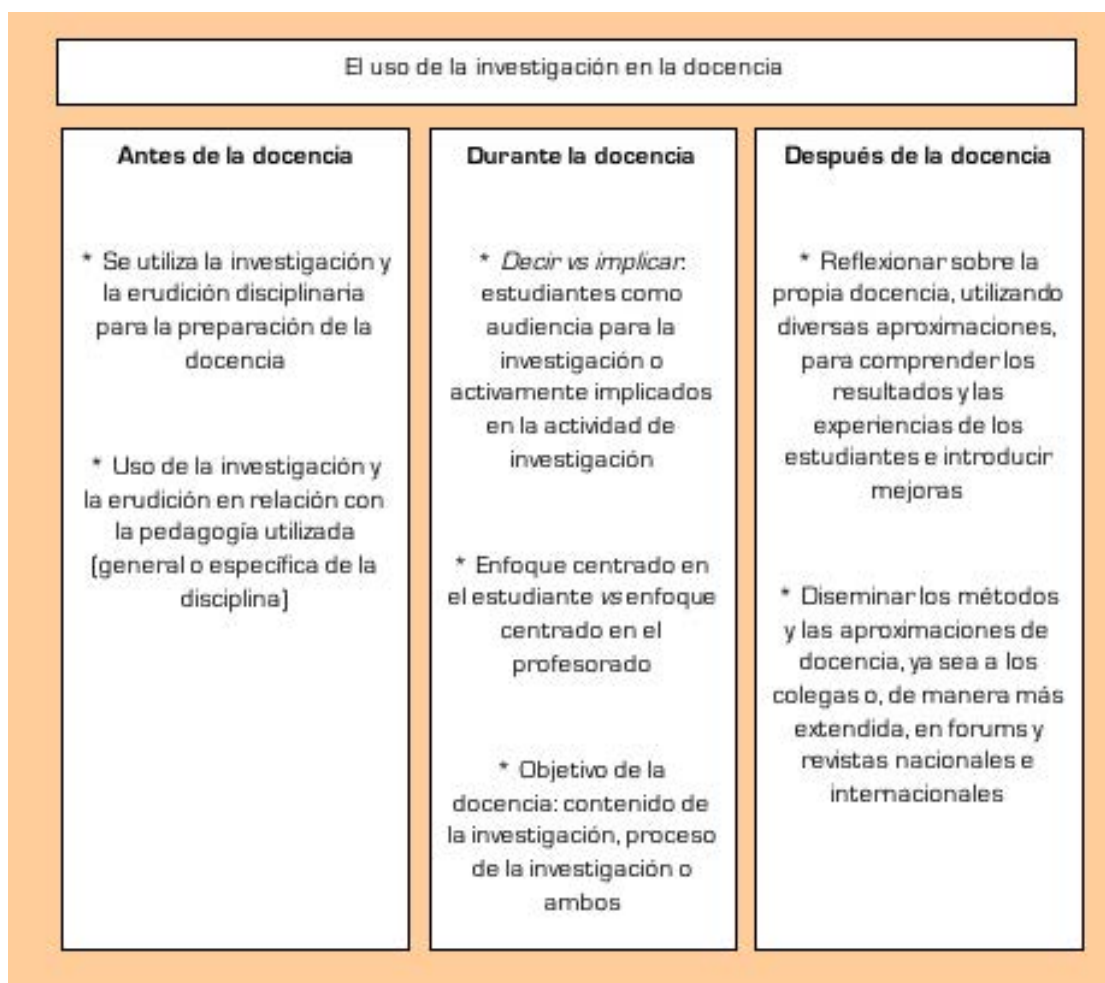
En este sentido, la investigación-acción y el Aprendizaje Servicio, por ejemplo, son unos de los marcos ideales de coherencia en las aulas universitarias para la formación (inicial y continuada) del profesorado.

De hecho, la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2003) insta a la orientación universitaria hacia dicha interacción, puesto que recuerda que es totalmente necesario que la investigación

¹ Para una mayor información al respecto, según las universidades españolas nos remitimos al artículo ya citado de Beltrán (2016) y a la página web de la Federación Española de Sociología (FES): <http://fes-sociologia.com/donde-estudiar-sociologia/pages/29> (fecha de consulta 09/03/2018).

sea una parte integral en todos los niveles de la educación superior, para que los graduados y postgraduados estén expuestos en un entorno de investigación y de formación en la investigación e iniciados en las metodologías de investigación como parte de la educación. Es por ello, que no cabe pensar en que la investigación y la docencia sean incompatibles o que entorpezcan el desarrollo de una o de otra, ni que se excluyan por mor de una calidad malentendida, pensando que, para asegurarla en uno u otro campo, debe sacrificarse la correspondiente "opuesta". No sólo no hay oposición, sino que entraríamos en una contradicción en la propia dinámica universitaria. Hay mejor docencia cuando puede beber de las fuentes de buenas investigaciones... y la investigación no sólo no se resiente en contacto con la docencia, sino que es interpelada a la luz de la dialéctica docente. La investigación realizada por el profesorado universitario mejora la calidad de la docencia ya que profundiza el conocimiento en una materia concreta y facilita la transmisión de nueva información y también la curiosidad intrínseca del esfuerzo erudito y la propia apreciación de la investigación. Es por ello, que la docencia basada en la investigación es una oportunidad para desarrollar una universidad investigadora centrada en el estudiante, imprescindible en la sociedad de la información y del conocimiento (Molina, 2006).

La docencia es una labor reflexiva, sistemática, diseñada intencionalmente, fundamentada teóricamente y evaluada sistemáticamente. La vinculación de la investigación a la docencia se puede llevar a cabo de diferentes maneras (vid. Oliveras, 2005: 23-25):



Fuente: Brew, 2002 (vid Oliveras et al., (AQU), 2005: p. 23)

Además de diseñar qué se ha de aprender, el profesor ha de diseñar cómo enseñar su disciplina y someter a análisis crítico su labor. De este modo, la docencia se enriquece debido a la propia transferencia de los resultados de la investigación, general o específica del campo disciplinario, a la práctica docente. Se trata, pues, de desarrollar una acción de investigación en que los académicos combinen los roles de investigador y de profesor que investiga en su propia docencia. Y en este entramado y entre estas disquisiciones, la Sociología de la Educación se muestra un área y un marco muy adecuado, facilitador de todo ello, casi podríamos decir, de manera intrínseca a la disciplina académica.

De hecho, en un estudio reciente realizado sobre la universidad española, nos encontramos con datos que avalan esta potenciación en la interacción de la docencia y la investigación universitaria. Los datos de dicho estudio (García-Gallegoa, Georgantzísb, Martín-Montanerc y Pérez-Amaral, 2015) constatan que los investigadores enseñan aproximadamente un 20% más que los no investigadores, y su calidad es un 20% más alta. Los docentes sin investigación tienen 5 veces más de probabilidad que el resto, que sea uno de los peores profesores. Por último, los autores indican que se encuentra una relación no lineal y positiva entre la producción de investigación y la cantidad de enseñanza sobre la calidad de la enseñanza.

La Sociología de la Educación puede contribuir, con su investigación (y docencia) sobre el ámbito universitario (sobre el profesorado, sobre la organización de las universidades y sobre las políticas universitarias, por ejemplo), a producir formas colaborativas de pensamiento e investigación ante la naturalización de la competencia. A recuperar la “docencia” como valor universitario, no en contra de la investigación sino interaccionando enriquecedoramente. A renovar un trabajo compartido que tiene como objetivo máximo la transferencia a la sociedad, recordando que, junto con la docencia y la investigación, la tercera misión de la Universidad es la Responsabilidad Social y este compromiso con la sociedad debe contemplarse en una rendición de cuentas transparente.

A nivel de investigación, siguiendo a Jorge y Díez (2017) y en relación con la universidad española, se debe potenciar cada vez más la publicación en repositorios de acceso abierto, administrados por las propias universidades u organizaciones de investigación, partiendo de una comunicación académica más colaborativa y eficiente: Open Scholar, Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet. Y, en este sentido, apostando por la ciencia abierta (Open Science), siguiendo los acuerdos y postulados de la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA) y la Declaración de Berlín que prioriza la evaluación de las contribuciones y publicaciones electrónicas de acceso abierto y gratuito. Como nos recuerdan dichos autores, el acceso abierto es un mandato europeo en Horizon 2020 y, en esta línea, la evaluación del impacto social de las investigaciones tiene que tener en cuenta sobre todo el juicio de los sectores implicados en cada caso (administraciones públicas, agentes sociales o sociedad civil organizada). Por tanto, de acuerdo con Jorge y Díez (2017), los criterios de valoración del profesorado universitario y su investigación ha de ser el resultado de la combinación de la trayectoria individual con la participación en grupos o equipos de investigación, ya que el conocimiento se genera colectivamente.

Y todo ello vinculando la docencia y la investigación, puesto que hemos visto cómo estudios realizados al respecto en la universidad española, constatan y demuestran que la investigación y la docencia no están enfrentadas, sino que, al contrario, se refuerzan, es un binomio que también sirve de acicate mutuo.

3. Interdisciplinariedad

La Sociología de la Educación, una vez consolidada como gran área de la Sociología que trata la educación desde un punto de vista sociológico, está abierta a desarrollar dichos temas en un contexto interdisciplinar. En este sentido, cabe recordar que en el campo de la Educación es donde ha tenido mayor predicamento la cuestión de la interdisciplinariedad (cooperación entre dos o más disciplinas) cuando no de transdisciplinariedad (un nivel mayor de integración aunando un mismo paradigma y un mismo método de investigación). Ya Piaget en 1970 (OCDE) abogaba por lograr que la ciencia responda a los problemas que se plantean en la sociedad contemporánea, y por lo tanto avanzar en soluciones no fragmentadas a los problemas de la sociedad. En un primer momento podemos argüir que la compartimentalización del saber fue útil en la profesionalización de la ciencia (s. XVIII y XIX) para conseguir estándares de rigor, en el marco de la división del trabajo y la especialización, pero en la actualidad es más necesaria que nunca la integración y la unidad de la ciencia (Gómez, 2016). De hecho, uno de los autores que avalan también explícitamente la interdisciplinariedad en Educación es Ander-Egg que, combinado con el marco del pensamiento complejo de Morin, permite repensar los modelos de socialización desde un punto de vista global y holístico. Según Gómez (2016) es fundamental un enfoque interdisciplinar que promueva la investigación orientada a problemas y no tanto a compartimentos estancos. La Sociología (las Ciencias Sociales en general) puede asumir el papel de la cúspide interdisciplinaria que le otorgaron los denominados padres fundadores, como la física social que pueda analizar y explicar la modernidad (vid Molina y Yuni, 2017).

En este sentido holístico de la Sociología y, por ende, de la Sociología de la Educación, se circunscribe la idea (y la realidad) del enfoque interdisciplinario de la Educación, en el que la Sociología puede jugar y juega un papel motor, de acicate e incluso, integrador. De todas maneras, la Sociología (de la Educación) debe reforzar la investigación empírica y la formulación de teorías bien fundamentadas, si quiere desarrollar dicha labor de liderazgo y de integración interdisciplinar:

“La sociología no supo reaccionar igual que la economía y la ciencia política a la globalización. Y no pudo hacerlo porque la teoría sociológica contemporánea no estaba en condiciones de ofrecer conceptos y explicaciones de un modo cabal, global y coherente. No podía hacerlo por causas claras y distintas. Nuestra tesis es que este grave fallo de la sociología a finales del siglo XX y principios del XXI tiene sus orígenes en el estado de la disciplina, y en particular de la teoría sociológica, en este período. Sus rasgos como campo del saber son: la desconexión respecto a la investigación empírica; la reflexividad y el ensimismamiento, en buena medida, como consecuencia del giro postmoderno; la fragmentación y la logomaquia” (Noya y Rodríguez, 2010: 136-137)

Precisamente esa atención más a las palabras que al fondo del asunto (logomaquia) es lo que hace, en el terreno de la educación, que no se aporten elementos nucleares para la mejora educativa. Es necesaria la cooperación entre disciplinas y/o entre diferentes ámbitos de una misma área de conocimiento: Sociología, Sociología de la Educación, Psicología Social, Economía, Pedagogía, Antropología Social, Geografía Humana, Educación Social, Didáctica/s, etc. Y ahondar en marcos teóricos adecuados y metodologías novedosas para aportar soluciones no fragmentadas a los problemas educativos de la sociedad.

Para todo ello, Gómez (2016) propone una serie de acciones que faciliten la interdisciplinariedad: incrementar la participación de actores sociales en las decisiones de los sistemas de investigación; apoyar el liderazgo compartido de los equipos interdisciplinares; promover la investigación orientada a problemas; dotar de flexibilidad a los procedimientos de gestión de proyectos; “considerar los acuerdos metodológicos como un resultado no como un a priori”; fomentar la interdisciplinariedad de los canales de difusión científica (revistas científicas); capacitar los científicos en habilidades organizativas (gestión de la investigación), entre otras.

4. Ámbitos, Temáticas y Congresos

En los dos libros sobre la Sociología en España publicados por la Federación Española de Sociología (FES, 1990 y 2007), se desarrollan sendos capítulos sobre la Sociología de la Educación. En este apartado, vamos a dar continuidad al segundo (más reciente) elaborado por Rafael Feito y que presenta en un cuadro resumen las reuniones de las Conferencias (Congresos) de Sociología de la Educación en España, desde la primera celebrada en El Escorial en 1990 hasta la celebrada en Barcelona en 2007. Cada año sin falta se ha llevado a cabo una reunión congresual, ya sea como Conferencia específica de Sociología de la Educación o bien dentro del Congreso de la FES. Como señala Feito (2007) no fue hasta 1999, aprovechando la anual reunión congresual, en esta ocasión en La Manga, que se constituyó la Asociación de Sociología de la Educación (ASE) y vincular sus socios a la FES, dando carta de presentación al trabajo continuado de un grupo consolidado de investigadores y docentes de Sociología de la Educación. A partir de 2008 y hasta 2017 (ambos inclusive) han seguido los siguientes:

<i>Lugar de celebración</i>	<i>Año</i>	<i>Tipo de evento</i>	<i>Organizadores</i>
Badajoz	2008	XIII ASE	Ramón Fernández-Díaz
Lleida	2009	XIV ASE	Fidel Molina-Luque
Pamplona	2010	X FES	Rafael Feito
Granada	2011	XV ASE	Francisco Fdez. Palomares Mar Venegas
Oviedo	2012	XVI ASE	Capitolina Díaz David Luque
Madrid	2013	XI FES	Lucila Finkel
Bilbao	2014	XVII ASE	Ana Irene del Valle Elisa Usategui
Lisboa	2015	XVIII ASE	Mariano Fernández Enguita
Gijón	2016	XII FES	Mariano Fernández Enguita
Córdoba	2017	XIX CSE/CISE-13	Leopoldo Cabrera Araceli López Calvo

De acuerdo con Feito, hay que reconocer que la relevancia política, social y mediática de estos congresos es escasa y que se circunscribe a la esfera académico-científica, por lo que sería menester abrir el campo de acción y de impacto, al menos para poder llegar a los profesionales de la educación, maestros y profesores, así como a técnicos municipales de educación, sindicatos, asociaciones de padres y madres, etc. En esta línea también se insta a la consolidación de grupos de trabajo por ámbitos, materias y/o temáticas de interés.

Siguiendo a Feito (2007) podemos volver a preguntarnos, como hace dicho autor, si hay vida fuera de la ASE y lo cierto es que la hay, aunque en la actualidad se encuentra fuertemente enraizada como Comité Científico (número 13) de la FES. En todo caso, hay otras iniciativas complementarias, no contrapuestas (puesto que hay un buen número de investigadores y docentes que participan en unos congresos y otros), como los congresos CIMIE (Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, 2012-2017) relacionados también con AMIE (Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa) y AMSE (Asociación Mediterránea de Sociología de la Educación).

En todo caso, y teniendo en cuenta esta variedad de congresos, precisamente dichos ámbitos y/o temáticas sobre las que hay un interés particular desde la Sociología de la Educación (de los sociólogos de la educación), se van repitiendo, en su mayoría año tras año, si bien es cierto también que van apareciendo nuevas o redefiniéndose otros. Así, nos encontramos básicamente con: La propia docencia de la Sociología de la Educación; Teoría sociológica (marco teórico para el conocimiento sociológico de la educación); Desigualdades: de género, de clase, de etnia(multiculturalidad/interculturalidad); Profesiones: profesión docente (magisterio: infantil, primaria, secundaria), educador social, "psicopedagogo", "investigación educativa"; Educación y trabajo (mercado laboral, empleo, juventud, estudiantes universitarios); Reformas e innovación educativa (alternativas, retos de la escuela y la escolaridad), TIC, redes sociales, educar en red, por proyectos; implicación social, transferencia, compromiso, transformación de la educación (de la sociedad).

En concreto, repasando las temáticas principales de los congresos de la ASE-FES, podemos destacar: Desigualdad Social y Educación; Educación, Formación, Trabajo y Empleo; Familia, Sociedad y Escuela; Políticas Educativas; Procesos Migratorios y Educación; Educación y Sociedad. Medios de Comunicación; Sociología de la Educación y Género; "Fracaso escolar", abandono educativo, desigualdad, sobrecualificación, etc.

En cuanto a los congresos de CIMIE y otros de las asociaciones territoriales de Sociología, las temáticas también se encuentran en una órbita parecida. Sin agotar todas las temáticas trabajadas, podríamos concretar aquellas que sustancialmente forman un núcleo repetido, congreso tras congreso, en relación con el trabajo llevado en dichas reuniones científicas: Política Educativa; Educación Infantil, Primaria, Secundaria; Educación Superior/ Universitaria; Formación de adultos, Formación Continua (Permanente); Sociolingüística / Comunicación; Sociología del arte/ creación social; Participación de la comunidad para favorecer la innovación y la creatividad; Familias y escuela; Salud y escuela; Diversidad cultural / Educación Intercultural; Innovación e inclusión digital (TIC, redes sociales, MOOC); Género / Desigualdades/ Conflictos (mediación); Neurociencia (afectiva, emocional, "social"?), entre otros.

En cuanto a las revistas científicas españolas de Sociología de la Educación, nos encontramos con revistas indexadas, con relativa buena distribución y divulgación. Específicamente de Sociología de la Educación nos encontramos con la propia de la ASE, la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) que está cumpliendo criterios necesarios para ser indexada en las bases de datos más relevantes. En esta línea también contamos con la RISE (Revista Internacional de Sociología de la Educación), con *Témpora*, con REMIE (Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa), y, en cierta medida, con RECEI (Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad). Otras revistas de Sociología o Educación, pero no necesariamente de “Sociología de la Educación” como tal son: Revista de Educación, Revista Española de Investigación Sociológica (REIS), Revista Internacional de Sociología (RIS), Papers, Revista Española de Sociología (RES) o Cuadernos de Pedagogía, entre otras.

5. Renovados enfoques en Sociología de la Educación: ¿Por qué no en el enfoque metodológico? ¿Y en la gestión global?

La innovación en la docencia y en la investigación también tiene mucho que ver con nuevos enfoques metodológicos, ya que como veíamos *supra*, a la Sociología finisecular se le criticaba la falta de trabajo empírico, por ejemplo. En concreto, la desconexión respecto a la investigación empírica. En este sentido, Internet (de las cosas) y Big Data son elementos fundamentales para todo ello, en pleno siglo XXI. Quizá lo que se precisa no sea tanto innovación como “renovación” de lo ya consolidado metodológicamente en Sociología de la Educación.

Así, algunas renovaciones a considerar pueden pasar por la profundización en la metodología cuantitativa, a través de encuestas y bases de datos (Big Data y también *small data*), de Internet, de la comunicación y el estudio de las redes sociales y también la implantación en el trabajo del aula y fuera del aula, del trabajo en red, comunidades de aprendizaje, trabajo por proyectos, etc. De hecho, la frase de E.D. Brown es plenamente vigente también en Educación, aunque dicho autor la pensaba para Salud y el sector sanitario “Big Data ayuda a encontrar las preguntas que no sabes que quieres preguntar” (vid Tascon y Coullaut, 2016: 63). En este sentido, por ejemplo, los estudios sobre Formación y Empleo y las nuevas profesiones (expertos en datos, ingenieros, analistas, infografistas, etc.) es un ámbito de estudio de la Sociología de la Educación que ha de tenerlo en cuenta. Se ha de analizar los efectos, potencialidades y limitaciones de la denominada “Cuarta Revolución Industrial”. Se habla incluso de la “Educación Adaptativa” como otro sector modificado por todo ello y que nos permite a los investigadores y docentes de la Sociología de la Educación tratar de manera más compleja y completa, la práctica y el perfil del profesorado, de los alumnos y de las relaciones que se establecen entre ellos. Por ejemplo, en Estados Unidos, los profesores tienen la posibilidad en los cursos online de ver lo que están consultando sus alumnos, ello permite a los profesores, que tienen datos registrados sobre el comportamiento de sus alumnos, preparar mejor los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con Tascon y Coullaut (2016: 86-87), encontramos otro ejemplo de como el Big Data puede frenar las deserciones en la universidad: el programa piloto del profesor Ed Foster de la Universidad de Nottingham Trent analiza factores que indican la participación de los alumnos en el mundo universitario (uso de la biblioteca, uso de entornos de aprendizaje virtuales, etc.) y así identificar las necesidades de los alumnos o analizar su evolución, detectando los perfiles que están desmotivados o descontentos.

Todo ello también nos retrotrae a un replanteamiento metodológico cualitativo, seguramente muy relacionado con la metodología cuantitativa, en relación con la profundización y “humanización” o personalización de dichos datos. Sigue vigente la observación participante, las etnografías –la vida en las aulas y fuera de ellas-, los grupos de discusión y las historias de vida, por ejemplo. Y lo son para profundizar en sentimientos, actitudes y comprensión de comportamientos, actitudes y relaciones: las reformas educativas y los maestros/as, la familia, la comunidad y el profesorado, estudios de género, los maestros/as en zonas rurales, etc. Sin olvidar que la Sociología de la Educación hace referencia a la denominada educación “formal” pero también a la educación “no formal” e “informal”, términos quizá en desuso, pero que nos recuerdan que la Educación, como Socialización, se da a lo largo de toda la vida y por tanto también ha de tener en cuenta la Educación Social, el envejecimiento activo y la animación sociocultural, entre otros temas.

Y, por supuesto, si tan imbricados están los planteamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos, el enmarque ha de ser en la que denominamos metodología mixta, que comporta no sólo una complementariedad, sino un enlace “necesario” e interdependiente entre lo cualitativo y cuantitativo.

Por último, el replanteamiento del estudio de las organizaciones educativas, en el campo interrelacionado entre la Sociología de las Organizaciones y la Sociología de la Educación, nos impele tanto en la investigación y en la docencia, como en la propia gestión académica universitaria, ampliando las miras a desarrollar “cargos” de gestión, aprovechando el bagaje “sociológico”, esto es, intentando aplicar (y aplicando) lo que nuestra área de conocimiento lleva ya un tiempo consolidando en dicha materia: ¿por qué no realizar una clara “observación participante” o una “investigación-acción participativa” con la intención de mejorar el desarrollo de la propia organización universitaria? Al fin y al cabo, podemos coordinar y coordinamos programas de doctorado, másteres y grados, y dirigimos departamentos universitarios, facultades, etc.

De hecho, el mismo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no se puede entender si no mejora la calidad de la organización de los centros, y creemos, que lo ha de ser en clave sociológica (y holística): “Es un error si no mejora la calidad de los centros. El proceso supondrá un cambio de organización de las universidades y un exceso de normas burocráticas” (Graham Gibbs, *Oxford Learning Institute*). Se ha de insistir en el cambio de mentalidad en colaboración con los estudiantes, con una mayor y mejor (más articulada) participación en los departamentos, por ejemplo.

Así, también se abren nuevos (y/o viejos) temas para el debate: mejorar la formación docente, incrementar el tiempo disponible para investigar, crear sistemas de promoción del personal universitario y mejorar, en definitiva, la calidad docente y la innovación universitaria.

6. Epílogo sociológico de la Educación: la “Profiguración” en la Socialización

Un elemento fundamental en la investigación y docencia de la Sociología de la Educación y de la educación en sí misma es la socialización; no en vano, Durkheim –uno de los máximos exponentes de la Sociología de la Educación²- definió la Educación como Socialización. De hecho, la noción

² Como señala Jerez Mir (2003: 111) “la Sociología general de Durkheim es una sociología de la cultura que contiene implícitamente ya toda una teoría de la educación; y esa teoría de la educación constituye,

fundamental es considerar la educación como socialización, ya que la educación es un proceso social, un fenómeno de la sociedad que Durkheim (1989: 53) definía de la siguiente manera:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1989: 53).

Aunque posteriormente, Margaret Mead (1971) establecería tres tipos de educación (socialización) según tres tipos de sociedades, en una clasificación de continuidad o discontinuidad de normas y patrones:

- a) Sociedades de cultura *postfigurativa*: se tiende a reproducir la cultura de siempre, siendo la continuidad y la tradición lo más importante. Son sociedades relativamente estáticas. La credibilidad la tienen las personas con experiencia vital, los ancianos...
- b) Sociedades de cultura *cofigurativa*: se da una relación más horizontal. No cuenta tanto la cultura tradicional como la técnica aplicada, los expertos...
- c) Sociedades de cultura *prefigurativa*: no se aprende tanto de las generaciones adultas o coetáneas como de los jóvenes, que son los que facilitan la información.

En este sentido, proponemos una nueva noción que ayuda a entender y a investigar la educación de una manera más completa y holística, y es entenderla como Socialización “Profigurativa” (incluso “Toyfigurative”, en inglés, Molina-Luque, 2017)³, para formular⁴ un tipo de socialización conjunta, colaborativa, de manera dialógica y no necesariamente jerarquizada, entre las diversas generaciones, en pos de la figuración. Las relaciones solidarias intergeneracionales, entre ancianos y jóvenes, en una socialización entramada, transversal y holística: en una socialización que he dado en llamar, en este sentido, “Profigurativa”. Esta idea pretende aunar y articular la anterior clasificación que establecía Margaret Mead sobre la identificación de tres tipos de sociedad, según una clasificación de continuidad o discontinuidad de normas y patrones. En cambio, con la idea de “Profiguración” se aúna la voluntad educativa en pos de la “figuración”, conjuntamente, para enseñar-aprender colaborativamente, de manera dialógica.

En todo caso, ello se enmarca en las relaciones entre el individuo y la sociedad, y, por tanto, en los denominados procesos de socialización. Éstos vienen definidos por la tensión entre la *interiorización* normativa y cultural y el *distanciamiento* crítico (Dubet y Martuccelli, 1996: 511), o dicho de otro modo, entre el influjo de las instituciones sociales sobre los individuos y la modificación de aquellas por la acción de éstos. El análisis de la socialización como estudio de los

a su vez, la matriz teórica de su sociología de la educación y de su sociología del sistema escolar. 3 También hemos denominado esta noción de educación como socialización, con el nombre de “Toyfigurative”, identificando “juego” con un doble sentido de “Toy” (juguete en inglés), como simbolismo de las etapas de socialización del “Play” (jugar) y del “Game” (juego) del Interaccionismo Simbólico y con las siglas del proyecto europeo “TOY” (Together Old and Young, 2012-2013, EU: EACEA; proyecto coordinado por la Dra. Margaret Kernan (ICDI) y el Dr. Fidel Molina para la UdL. En esta misma línea, el diccionario Collins-Cobuild presenta conjuntamente una doble definición para “toy”, como objeto con el cual juegan los niños y jóvenes, pero también como objeto que los adultos utilizan para propósitos serios (no necesariamente lúdicos): jóvenes y adultos mayores, en definitiva. El *homo ludens* como quinta esencia de la idea de las relaciones intergeneracionales. Realmente, esta nueva concepción puede consolidar una “identidad-proyecto” (Castells, 1998), intergeneracional, como alternativa de presente y de futuro. En definitiva, una idea de socialización “Profigurativa”. 4 En este sentido, ampliamos y completamos esta clasificación ya clásica de Margaret Mead que acabamos de recordar.

procesos a través de los que las estructuras sociales influyen sobre las conductas individuales, pero también de las transformaciones de la sociedad gracias a la acción deliberada o no de los individuos, tiene varias interpretaciones según diversos paradigmas sociológicos. Si nos atenemos a la definición amplia de *educación*, ya Durkheim señalaba que ésta perpetúa y refuerza la necesaria homogeneidad cultural entre los miembros de una determinada sociedad. En este sentido, Simmel definía la sociedad como el complejo de individuos socializados, conformados socialmente, pero también como suma de las formas de relación mediante las cuales surge ella misma, es decir, que somos *productos* de la sociedad pero también *miembros* de ella (vid Molina, 2002: 128-129 y 2017: 154-156). Entre estos parámetros es donde se sitúa la investigación educativa de manera significativa y fundamental, como gran marco de los diversos y complejos ámbitos de estudio entorno a la Educación, desde un punto de vista sociológico⁵.

Si seguimos pensando la educación en términos de socialización, coincidimos con Carr (2003) y Sañudo (2006) en que la manera de la investigación educativa actual está constituida por una concepción enfáticamente metodológica, es decir, una ciencia aplicada que contiene una visión del cambio educativo como fin. Esto, menciona Carr (2003), trae como consecuencia que la educación debe ser vista como una actividad moralmente deseable con fines que lleven a la transformación cultural y social, por ende, la investigación educativa debe volver a preguntarse sobre la sociedad que quiere constituir (vid Sañudo, 2006: 2). Así, Elizondo (2011: 126) entiende la educación o socialización como “inscribir el proyecto de libertad de cada uno en una historia común de los valores”, coincidiendo con Zygmunt Bauman en que la educación de hoy enfrenta un cambio que no es “como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2008: 46). De alguna u otra manera, se trata de pasar del individualismo a la construcción de una identidad colectiva (y personal), del conocimiento como mercancía al conocimiento con pertinencia social. En este sentido, el documento de la UNESCO de 2002⁶ tiene un título evocador “Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?” y destaca, precisamente, la educación como instrumento que supera los obstáculos sociales y económicos que existen en la sociedad y su importancia para alcanzar las libertades humanas.

⁵ A cuenta del envejecimiento en nuestras sociedades y del envejecimiento activo como propuesta europea (2012, Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional), entre otras, la Sociología de la Educación ha de plantearse y se plantea cuestiones fundamentales en las relaciones intergeneracionales y, en este sentido, en los procesos de socialización. Es por ello que, particularmente, aportamos como un pequeño grano de arena al debate sociológico el replanteamiento de la educación, en términos de socialización, a partir de los postulados de Durkheim y sobre todo de Margaret Mead, entre otros.

⁶ Para una explicación más amplia y sobre la ética en investigación en educación, vid Molina-Luque, 2017: 156-159.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- BREW, A. (2002): Research-led teaching: what does it look like and how and why should we encourage it? CEDS Seminars Held During 2002. <http://ceds.vu.edu.au/seminars/>
- CABRERA, B. et al. (2005). La Sociología de la Educación en España: una mirada a ras de suelo, en *Témpora*, 8: 13-49.
- CARR, W. (2003). "Educational Research and its Histories", in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and Values*. England, McGraw-Hill Education / Open University Press: 6-17.
- GARCÍA-GALLEGOA, A.; GEORGANTZÍSB, N.; MARTÍN-MONTANERC, J. & PÉREZ-AMARAL, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching?, in *Applied Economics*: 47 (45): 4868–4883, <http://dx.doi.org/10.1080/00036846.2015.1037438>
- JEREZ MIR, R. (2003). *Sociología de la Educación*. Lleida, Milenio.
- JORGE, A. y DÍEZ, E. (2017): "Hacia un sistema público de evaluación científica en abierto" https://www.infolibre.es/noticias/opinion/plaza_publica/2017/04/25/hacia_sistema_publico_evaluacion_cientifica_abierto_64217_2003.html Consultado 12/03/2018.
- DURKHEIM, E. (1989). *Educación y Sociología*. Barcelona, Península.
- ELIZONDO, A. (2011). "Ciencia, Ética y Política ¿Un Nuevo Ethos Institucional?", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9 (2): 118-129.
- FEITO, R. (2007): Sociología de la Educación, en Pérez Yruela, M. (comp.): *La Sociología en España*. Madrid, CIS-FES, p. 337-364.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, F.J. (2016). *¿El mito de la ciencia interdisciplinar?* Madrid, La Catarata.
- MEAD, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Granica.
- MOLINA, F. (2002). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires, Lumen.
- MOLINA, F. (2006): La compleja interacción entre investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la Sociología de la Educación Intercultural, en *Témpora*, 9: 165-183
- MOLINA-LUQUE, F. (2017): "Calidad de vida y socialización profigurativa: consideraciones éticas sobre investigación en educación y en salud", en Molina-Luque, F. y Gea-Sánchez, M. (coords): *Educación, Salud y Calidad de Vida. Nuevas perspectivas interdisciplinarias e interculturales*. Barcelona, Graó, p. 151-165.
- OLIVERAS, J. et al. (2005): *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona, AQU-2005.
- SAÑUDO, L. (1999). "Impacto social de la investigación educativa", en *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, 35: 27-36.
- SAÑUDO, L. (2006). "Ética de la investigación educativa", en *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, CTS+I.
- TASCON, M. y COULLAUT, A. (2016). *Big Data y el Internet de las cosas*. Madrid, La Catarata.

2

Innovación social y educación no formal. Estrategias para afrontar la desigualdad social en el ámbito del programa Erasmus plus.

José Hernández Ascanio

n72heasj@uco.es

Universidad de Córdoba

Resumen:

En la última década se ha identificado un interés creciente por responder a los grandes problemas sociales del momento desde una lógica en la que la ciudadanía adquiriría un mayor protagonismo como productores de soluciones, a expensas de otros actores clásicos como la administración. Aunque no novedoso, el concepto de la innovación social se ha ido readaptando y adquiriendo nuevas dimensiones, de forma tal que se ha ido configurando como una perspectiva a partir de la cual definir e implementar procesos sociales que dieran respuesta a necesidades o a demandas sociales o a posibilitar cambios estructurales más profundas. Un ámbito privilegiado de este tipo de propuestas ha sido el de la educación no formal, principal referente dentro del programa Erasmus Plus, programa estrella de la política de formación y juventud de la Unión Europea. La presente comunicación pretende hacer una revisión de las posibilidades entre la alianza innovación social – educación no formal como estrategia para afrontar la desigualdad social utilizando como referente paradigmático el Programa ErasmusPlus.

Palabras clave: innovación social, educación no formal, desigualdad social, inclusión.

Abstract:

In the last decade an increasing interest has been identified in responding to the great social problems of the moment, from a logic in which the citizenship gained a greater role as producers of solutions, at the expense of other classic actors such as the administration. Although not novel, the concept of social innovation has been readapted and acquiring new dimensions, in such a way that has been configured as a perspective from which to define and implement social processes that respond to social needs or demands or enable deeper structural changes. A privileged area for this type of proposal has been non-formal education, the main reference within the Erasmus Plus program, the flagship program of the European Union's training and youth policy. This paper aims to review the possibilities between the social innovation - non - formal education partnership as a strategy to address social inequality using the ErasmusPlus Program as the paradigmatic reference.

Key words: Social innovation, non formal education, social inequality, inclusion.

1. Introducción

1.1. El Programa Erasmus Plus como estrategia de inclusión y diversidad en el ámbito de la juventud.

Es innegable decir que uno de los sectores de población más afectados por la crisis global del año 2008 y sus ecos han sido los jóvenes, quienes han visto cómo la dinámica socioeconómica emanada a partir de esa crisis global los ha ido empujando hacia una situación caracterizada, entre otras cosas, por un retraso en el acceso al mercado laboral, una precarización de las condiciones de trabajo o un retroceso en las capacidades de emancipación, lo que ha llevado a muchos de ellos a una experiencia de precariedad, de alta exposición a procesos de exclusión social y de marginalización socio-económica como no se había observado en décadas.

Ante ese escenario, la Unión Europea ha adoptado una serie de medidas de carácter activo con el objetivo de contrarrestar estas situaciones, intentando ayudar a este colectivo, pero especialmente a aquellos jóvenes en los que la vulnerabilidad o la disposición de menos oportunidad objetivas que el resto se han hecho más agudas o se han cronificado de una manera más alarmante.

Durante mucho tiempo, uno de los pilares del trabajo de la Unión Europea en el campo de la juventud ha consistido en dirigirse a los jóvenes con menos oportunidades, particularmente a través de la financiación de proyectos para organizaciones que trabajan en ese ámbito. Entre 2007 y 2013, el programa de la UE «La Juventud en Acción» obtuvo, en palabras de la propia entidad, resultados muy satisfactorios con respecto a la inclusión social. El trabajo sobre la inclusión social en el contexto del programa «La Juventud en Acción» recibió el apoyo de una estrategia de inclusión que se puso en marcha en 2007 y que se ha ido afinando en los sucesivos programas, hasta el presente Erasmus Plus (con un periodo de vigencia entre 2013 y 2020) en el que la Unión Europea presenta una estrategia revisada cuyo objetivo es lograr un impacto todavía mayor a la hora de dirigirse a los jóvenes con menos oportunidades y garantizar que se responda positivamente a la diversidad en el campo de la juventud. Como se indica en la base jurídica de Erasmus+: «a la hora de aplicar el Programa y por lo que se refiere, entre otras cuestiones, a la selección de los participantes [...], la Comisión y los Estados miembros se esforzarán especialmente por promover la inclusión social y la participación de personas con necesidades especiales o con menos oportunidades»(Unión Europea, 2014).

La estrategia “la Juventud en Acción” asociada al presente periodo marco trata de manera especialmente importante dos aspectos que se han identificado como prioritarios a partir de la brecha dejada por la crisis económica: la inclusión y la diversidad, ambas trabajadas de una forma interrelacionada. Esta estrategia parte de los resultados logrados con la anterior estrategia de inclusión y tiene en cuenta la información procedente de las Agencias Nacionales encargadas de materializar la propuesta en cada uno de los países miembros de la Unión así como asume recomendaciones e indicaciones de los profesionales en la materia.

La estrategia de inclusión del anterior programa de la UE para jóvenes «La Juventud en Acción» ayudó a garantizar un fuerte respaldo de los proyectos de inclusión social. A lo largo del programa, cerca del 24 % de los participantes de «La Juventud en Acción» eran jóvenes con menos oportunidades. Los proyectos en los que participaron obtuvieron resultados positivos tanto para las organizaciones como para los participantes y las comunidades que les rodeaban.

La estrategia de inclusión de «La Juventud en Acción» resaltaba la importancia de los proyectos destinados a jóvenes para la inclusión de los jóvenes con menos oportunidades y ayudaba a generalizar la inclusión en el programa «La Juventud en Acción». En la evaluación intermedia (2011) del programa «La Juventud en Acción», se destacaba el enfoque en la inclusión social como característica única del programa. El informe de evaluación sugería además incrementar la inclusión de los jóvenes con menos oportunidades animando en mayor medida a las organizaciones juveniles a que se dirigieran a ese grupo. El nuevo programa Erasmus+ ofrece una oportunidad de continuar y fortalecer aún más este importante trabajo a través de una estrategia de inclusión y diversidad para el capítulo de la juventud de Erasmus+.

¿Por qué inclusión y diversidad? La anterior estrategia de inclusión se centraba en incluir a los jóvenes con menos oportunidades en los proyectos del programa «La Juventud en Acción» y en la sociedad en general. Es importante llegar a estos grupos más desfavorecidos, pero no es suficiente con llegar, sino que también es fundamental proporcionar a los jóvenes y a los trabajadores en el ámbito de la juventud las competencias necesarias para gestionar con éxito e impulsar la diversidad. Así se favorecerá la interacción positiva con distintos grupos de inclusión, independientemente de su etnia, [dis]capacidad, religión, orientación sexual, color de la piel, entorno socioeconómico, aspecto, nivel educativo, lenguas utilizadas, etc. El respaldo a una respuesta positiva ante la diversidad beneficiará en última instancia a los jóvenes con menos oportunidades y a su inclusión en la sociedad.

Mientras que la inclusión para todos garantiza que todos los jóvenes puedan participar, el objetivo de diversidad garantiza que todas las personas puedan participar en sus propios términos, reconociendo el valor de las diferencias en cuanto a normas, creencias, actitudes y experiencias vitales. Los proyectos para jóvenes de Erasmus+ son herramientas ideales para la inclusión y, al mismo tiempo, forman a los jóvenes (y a los trabajadores en el ámbito de la juventud/líderes juveniles) para que gestionen la diversidad de forma positiva y respetuosa.

La revisión de esta estrategia se emprendió a través de un proceso de consulta: dos reuniones de mesa redonda con profesionales en la materia en 2014 así como consultas con responsables de la Agencia Nacional competentes en esta área. El proceso fue coordinado por la Comisión Europea junto con los centros de recursos SALTO Inclusion y SALTO Cultural Diversity.

En este proceso de revisión, se identificaron una serie de elementos clave como las principales causas por las que determinados jóvenes se encuentran en desventaja en comparación con el resto de jóvenes.

Para hacer frente a estas situaciones Cuando hablamos de **proyectos de inclusión y diversidad** en el contexto de Erasmus+ en el ámbito de la juventud, nos referimos a proyectos que:

- Bien implican de forma activa a jóvenes con menos oportunidades (ofreciéndoles preparación, asistencia y seguimiento personalizados),
- O bien abordan cuestiones relativas a la inclusión y diversidad que en última instancia benefician a los jóvenes con menos oportunidades (incluso aunque no participen directamente en el proyecto)

La diversidad en el contexto de esta estrategia se refiere a diferencias de todo tipo. Algunos tipos de diversidad son más obvios que otros, como la etnia, la religión, la cultura o la lengua. Pero la diversidad es mucho más. También se refiere a las distintas (dis)capacidades, niveles educativos, entornos sociales, situaciones económicas, estados de salud, el lugar de procedencia de la persona —como se describe en la definición de «jóvenes con menos oportunidades»—.

Para alcanzar los objetivos establecidos en esta estrategia, Erasmus+: La Juventud en Acción cuenta con varias herramientas que ayudan a que los proyectos materialicen la inclusión social incluyendo a jóvenes con menos oportunidades y contribuyendo a la diversidad en la sociedad, y entre ellas, especialmente la denominada “Servicio de Voluntariado Europeo”, en la cual nos centraremos en el presente trabajo.

1.2. Aprendizaje mediante servicio e innovación social: dos elementos focales en la estrategia de lucha contra la exclusión social de los jóvenes dentro del Servicio de Voluntariado Europeo.

En el desarrollo de nuestro trabajo, cuyo objeto era llevar a cabo un análisis de la potencialidad de los Programas de Juventud de la Unión Europea para afrontar la desigualdad y reducir la exclusión social entre los jóvenes europeos, optamos por centrarnos en la iniciativa denominada como “Servicio de Voluntariado Europeo” ya que es en la que mejor se ejemplifica la doble dinámica que se genera en torno a estos procesos. Por un lado, una iniciativa que utilizando la lógica del aprendizaje mediante servicio selecciona y capacita a jóvenes de entornos vulnerables dotándolos de nuevas capacidades y competencias con las que gestionar de manera más adecuada su realidad de origen. Por otro lado, las organizaciones participantes de dicha iniciativa se incorporan a un proceso en el que mejoran sus capacidades de innovación social, aumentando el impacto tanto sectorial como sistémico de los entornos en los que se sitúan.

Nos encontramos así con una iniciativa que potencialmente trabaja en dos elementos focales, el aprendizaje mediante servicio y la innovación social. A continuación ampliamos de una manera más completa los aspectos conceptuales y teóricos de estos dos elementos.

1.2.1. El Servicio de Voluntariado Europeo y la estrategia de Aprendizaje-Servicio.

Cinco documentos internacionales proponen una reinterpretación de la educación del siglo XXI, al tiempo que ponen el foco de interés en el individuo y en la comunidad:

- En 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors presenta un informe a la UNESCO titulado *La Educación encierra un tesoro*, donde se sintetiza la estructura de la educación y se sientan las bases de la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, a los que el informe político llama los cuatro pilares del conocimiento: a) aprender a conocer, para adquirir los instrumentos de la comprensión; b) aprender a hacer, para dejar nuestra huella sobre el entorno; c) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con otras personas en todas las actividades humanas; y d) aprender a ser, para comprendernos a nosotros mismos.
- En 2006, la Unión Europea publica la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento

Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que presenta en su anexo las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8) conciencia y expresión culturales.

- En 2010, el Consejo de las Comisiones Europeas presenta su Agenda 2020 en la Comunicación de la Comisión de 3 de marzo de 2010. Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, COM(2010) 2020 final. Concretamente, en el apartado sobre crecimiento inteligente para el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación, se pone el acento en la mejora de la calidad de los sistemas educativos europeos, reforzando la formación de la persona y su aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- En 2011, la Unión Europea publica la Comunicación de la Comisión, de 21 de noviembre de 2011. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, COM(2011) 678 final, que describe tres tipos de aprendizaje: a) aprendizaje formal, estructurado e intencional, ofrecido por una institución educativa, que concluye con una certificación; b) aprendizaje no formal, estructurado e intencional, aunque no ofrecido por una institución educativa, por lo que no concluye con una certificación; y c) aprendizaje informal, no estructurado ni intencional, que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana.
- Finalmente, en 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (18-09-2015), con 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas para transformar el mundo. Este documento propone abordar estos objetivos y metas de manera creativa y constructiva, modificando la manera de pensar y actuar para transformar nuestro mundo. En especial, la meta 4.7 se refiere a “promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

Todas las definiciones, propuestas y prioridades que se plantean en estos cinco documentos internacionales, se solapan y entrelazan entre sí, marcando las tendencias para la educación del siglo XXI. Estos documentos son el sustrato básico que permite crecer el germen la innovación social en las instituciones educativas.

Las instituciones educativas deben ser abiertas y estar conectadas con el mundo que la rodea y, así, acompañar al estudiante al largo de toda su vida. Para ello es necesario crear vínculos con la comunidad y trabajar en red con todos los agentes de educación formal, no formal e informal, promoviendo un trabajo conjunto, una colaboración estable y sistemática, uniendo esfuerzos y creando sinergias, utilizando todos los recursos a su alcance (Pacte per l'Educació de les Illes Balears, 2016: 6-7, 15).

El Aprendizaje-Servicio se presenta como un modelo novedoso de educación no formal que combina de manera novedosa el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Se trata de una forma innovadora de entender la educación, conocer las necesidades reales de un colectivo y transformar activamente el entorno.

El Aprendizaje-Servicio es una construcción social que bebe de muchas fuentes y ha recibido aportaciones de muchos autores a lo largo de todos estos años como, exponentes de constructivismo y de las pedagogías de la experiencia, por ejemplo la socióloga y activista norteamericana Jane Addams (1860-1935), Premio Nobel de la Paz del año 1931, el pedagogo y filósofo norteamericano John F. Dewey (1859-1952), filósofo y psicólogo norteamericano William James (1842-1910), el pedagogo norteamericano William Heart Kilpatrick (1871-1965), el psicólogo ruso Lev Semeónovitch Vigotski (1896-1934), el psicólogo experimental, biólogo y filósofo suizo Jean William Fitz Piaget (1896-1980), el pedagogo y psicólogo norteamericano Davis P. Ausel (1918-2008) o el pedagogo brasileño Paulo Reglus Neves Freire (1921-2997). No son los únicos nombres, pero tal vez sean los más relevantes.

En todo caso, no hay consenso ni en cómo llamar a este fenómeno educativo ni en cómo definirlo. No obstante, hay una cierta unanimidad en considerar que la primera definición institucional se publicó en las actas del 1st Atlanta Service-Learning Conference (1969; Atlanta, Georgia, EEUU): “Aprendizaje-Servicio son todas aquellas experiencias que requieren del trabajo participativo, dirigido hacia un bien social generalmente aceptado, bajo algún acuerdo de colaboración y protocolo de actuación que asegure un examen crítico de la experiencia por parte de todos los participantes” (Atlanta Service-Learning Conference Report, 1970: 29; traducción libre).

Ofrecemos también la última definición que conocemos, elaborada por los responsables de Proyecto Erasmus+ KA2 “Europe Engage” (2014-2017), que entienden Aprendizaje-Servicio como “un enfoque pedagógico innovador que integra un compromiso o servicio comunitario significativo en el plan de estudios, y ofrece a los estudiantes créditos académicos de los estudiantes por el aprendizaje que deriva de la participación activa en la comunidad y el trabajo en un problema del mundo real” (traducción libre).

El Aprendizaje-Servicio está integrado por dos realidades interconectadas que se incluyen su denominación: de un lado, un aprendizaje significativo, integral e integrado, sistematizado, activo, explícito y a la carta, vinculado a un plan de estudios y, de otro lado, un servicio de duración indeterminada, real y voluntario a la comunidad, que será el contexto local donde se producirá este aprendizaje.

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio son muy útiles para introducir a los estudiantes (en cualquier etapa, ciclo, grado, curso y nivel del sistema educativo) en lo que se denomina “Community-Based Learning” (aprendizaje basado en la comunidad) que permite, a su vez, desarrollar proyectos de diseño social a través de la pedagogía de “Learn by Doing” (aprender haciendo), con un plus añadido, de aprender sirviendo.

Aunque, no hay consenso ni en la denominación y ni en la definición de Aprendizaje-Servicio; sí existe un cierto acuerdo en los requisitos básicos de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, que son proyecto, aprendizaje, servicio, participación activa y práctica reflexiva (Batlle, 2007: 2).

1. En primer lugar, la base del Aprendizaje-Servicio es el proyecto y todo lo que implica trabajar por proyectos, como el pensamiento proyectual, la metodología proyectual y el proceso proyectual. Este proyecto será el vehículo que conectará aprendizaje y servicio.
2. En segundo lugar, otro componente importante del Aprendizaje-Servicio es el aprendizaje, que debería ser significativo, integral e integrado, sistematizado, activo, explícito y a la carta,

vinculado a un plan de estudios. Todo aprendizaje que reúna estas características aumentará la calidad del servicio al que este aprendizaje está conectado.

3. El tercer requisito básico del Aprendizaje-Servicio es el servicio a la comunidad. Un servicio que se debe fundamentar en una necesidad real, claramente identificada, de un colectivo con la intención de transformar el entorno. Un servicio que debe estar conectado con los contenidos del currículo y con las competencias transversales que deben adquirir los alumnos al finalizar sus estudios.
4. En cuarto lugar, el Aprendizaje-Servicio es un ejemplo de ciudadanía en acción que promueve la participación activa y responsable. Se trata de una metodología de trabajo práctica en la que los estudiantes aprenden haciendo.
5. La práctica reflexiva es el quinto y último requisito básico del Aprendizaje-Servicio, y es muy útil para profundizar y aprender de la experiencia, que siempre será diferente y única, porque representa vivencias de personas únicas y diferentes. Esta práctica reflexiva está estrechamente vinculada con la evaluación de todo el proceso proyectual (porque no hay evaluación sin reflexión). En todo caso, hablamos de evaluación, no de calificación. En el Aprendizaje-Servicio la evaluación es necesaria; no obstante, la calificación es opcional, aunque es altamente recomendable incorporar el Aprendizaje-Servicio en el plan de estudios.

Estas son las condiciones mínimas para que una experiencia sea realmente de Aprendizaje-Servicio.

1.2.2. Fortalecimiento institucional frente a la exclusión social: el enfoque de las capacidades de innovación social.

Llegados a este punto cabría preguntarse si la “innovación social” es una “palabra de moda” que después será abandonada o es “un término perdurable”. La razón de esta pregunta tiene que ver con la hasta ahora vigente imposibilidad de definir este término de manera canónica, como se hace con las definiciones de otros ámbitos de estudio que poseen una significación precisa, universalmente aceptada. Un claro ejemplo es la multitud de definiciones al alcance de cualquier investigador, y que aportan cada una de ellas variantes y matices que las hacen difícilmente unificables, tal y como se verá más adelante del presente trabajo.

Hasta el momento presente se ha podido constatar una imposibilidad manifiesta para definir el término de innovación social de manera canónica, como sí se ha podido hacer con las definiciones de otros ámbitos de estudio que poseen una significación precisa y universalmente aceptada (Bignetti, 2011; Cajaiba-Santana, 2014; Cunha; Benneworth, 2013).. La unión de dos conceptos tan flexibles y polisémicos como innovación y social, dan como resultado que las definiciones de innovación social hayan adoptado matices tan diferentes. A esto hay que añadir el hecho de que existen multitud de términos dentro de la propia definición (mejorar la calidad de vida, cambio social, etc) que también precisan de una definición más concreta (Anderson; Curtis; Wittig, 2014; Bignetti, 2011; Cajaiba-Santana, 2014; Cunha; Benneworth, 2013; Edwardsschachter; Matti; Alcántara, 2012; Horta, 2013). Un claro ejemplo de esta situación es la multitud de definiciones al alcance de cualquier investigador, aportando cada una de estas definiciones variantes y matices, lo que aumenta la dificultad para llegar a consensos.

En definitiva, se podría hablar de la existencia de hasta cuatro etapas en relación con la evolución de la innovación social, tal y como se presenta a continuación.

- La innovación social como una aplicación de la invención técnica-científica.
- La innovación social como forma de contribuir a un mejor desarrollo de la sociedad.
- La innovación social liderada por organizaciones con fin social.
- El estudio de la sociedad como contexto de generación de innovaciones sociales.

La oferta de definiciones disponibles de innovación social va desde las que se basan en nuevas ideas, pasan por las que se centran en la configuración de nuevas prácticas sociales, y llegan hasta aquellas que plantean nuevos mecanismos y normas, todas orientadas específicamente a la generación de valores sociales y valor social, sin que esto se contraponga a la generación de un valor económico (Martínez, 2011).

El hecho de que no exista una definición estándar, canónica, única, como sí ocurre en otros ámbitos de conocimiento o en comparación con otros aspectos relacionados con la innovación clásica es una carencia teórica de primer orden. En las llamadas “innovaciones sociales” esta ausencia de acuerdo no existe ni siquiera entre quienes idean y ponen en práctica las innovaciones sociales, pues no es posible discernir en muchos casos si se trata de productos, políticas públicas, formas organizativas de la sociedad civil, o todas ellas, y otras posibles, a la vez.

En cuanto a su alcance, puede apreciarse que las definiciones presentadas oscilan entre las que plantean que las innovaciones sociales son aquellas que surgen cuando el mercado no puede satisfacer las demandas sociales, y las que se presentan como una definición omnicompreensiva de innovación social, en la que la innovación clásica o de empresa constituye un subconjunto.

Tampoco existe un consenso acerca del campo de aplicación. El espectro oscila desde las que se relacionan con propósitos sociales, hasta las que tienen que ver con el arte y la cultura, pasando por innovaciones institucionales o propias del sector público.

Todo esto confirma que el término de innovación social es difuso, ambiguo y polivalente, aunque existen intentos de llevar a cabo sistematizaciones de las diferentes definiciones a fin de establecer los elementos, características, rasgos o variables comunes al fenómeno de la innovación social.

Autores como Cunha y Benneworth (2013), a partir del análisis de 12 definiciones identifican dos grupos claramente diferenciados, aquellas preocupadas con la justicia social y aquellas preocupadas con prácticas de innovación social. A partir de esto, ponen de manifiesto la necesidad de abordar una definición claramente conceptualizada que incorpore la idea de novedad y de cambio, que esté orientada por un objetivo socialmente definido y progresivo y en la que se dé un tratamiento riguroso de la justicia social.

Cajaiba-Santana (2014) aborda en su trabajo un intento por ampliar la comprensión conceptual de la innovación social prestando interés a un concepto basado en el cambio social y en la integración de teorías de mayor orientación institucional y de estructuración frente a las definiciones vigentes, que se alinean en torno a las que se centran en la comprensión de los agentes (enfoque individualista y conductista donde la innovación social se desarrolla a partir de acciones de individuos específicos) y las que se centran en la estructura (la innovación social es percibida como determinada por el contexto estructural externo).

Otro intento de llevar a cabo esta sistematización lo constituye la aportación de Schachter, Matti y Alcántara (2014). A partir del análisis de 76 definiciones diferentes, estos autores identifican 11 dimensiones estructurales que se repiten en las diferentes definiciones y prácticas de innovación social.

Por su parte, la revisión efectuada por Conejero (2016) revela una serie de elementos (valores) compartidos en relación con el concepto de innovación social, aunque estos se presentan con desigual intensidad. Según este autor, la innovación social:

- Satisface necesidades humanas no atendidas, ya sea por escasez de recursos, por cuestiones de oportunidad política, o bien porque su importancia no sea percibida ni para el sector privado ni para el sector público.
- Origina cambios en las relaciones sociales, especialmente con respecto a la gobernanza, ya que incrementan los niveles de participación, en general, y más concretamente de los grupos más vulnerables de la sociedad.
- Acrecienta la capacidad socio-política y el acceso a los recursos necesarios para fomentar el empoderamiento ciudadano.
- Se desarrolla mediante un proceso que emerge desde la base de la ciudadanía (*bottom-up*).

Una propuesta alternativa a las que hemos visto hasta este momento es la de considerar los fenómenos de innovación social desde el punto de vista de las “capacidades o competencias” necesarias para implementar dichos procesos. Es un trabajo tentativo que se está realizando por parte del autor del presente trabajo en la elaboración de su proyecto de tesis doctoral y que esperará ver la luz en breve.

Esta propuesta radica en la interpretación de que los procesos de innovación social comparten algunos aspectos procesuales que no son muy diferentes de los descritos en relación a otros tipos de innovación, lo cual se puede explicar en parte por la vinculación entre la innovación social y la innovación tradicional.

Hay que poner de manifiesto que en las iniciativas de innovación social las demandas sociales son el principal elemento desencadenante (Schachter; Alcántara; Matti, 2012) por lo que podemos establecer un primer bloque de capacidades asociadas:

- a.1. Capacidad de llevar a cabo un análisis de la realidad en la que se encuentra y con la que trabaja, de una manera fluida y ajustada.
- a.2. Capacidad de responder a necesidades sociales, demandas sociales o a necesidades de transformación social.

Un segundo elemento a tener en cuenta sería la dedicación de esfuerzos para lograr la movilización e implicación de un mayor y más diverso número de diferentes actores de tal forma que se puedan establecer redes de colaboración. Estas redes de colaboración son de una gran importancia puesto que los beneficiarios de las soluciones normalmente se relacionan durante todas las etapas, fenómeno que no se hace presente en innovaciones más tradicionales o en las relacionadas con el ámbito del negocio y de la empresa. A partir de esto podemos identificar un segundo bloque de capacidades asociadas:

- b.1. Presencia en redes y grupos de carácter temático.
- b.2. Capacidad de liderazgo dentro del ámbito de actuación.
- b.3. Las acciones llevadas a cabo por la organización han sido replicadas por otras organizaciones al ser consideradas como buenas prácticas.

Una forma particular de este tipo de capacidades, sería lo que hemos denominado como “capacidad de capilaridad social”, que tendría que ver con la capacidad asociada de las organizaciones de establecer relaciones con el entorno social en el que se ve inserto con independencia de los contenidos objetivos que los promueven. Las capacidades asociadas serían:

- c.1. Presencia social más allá del ámbito de actuación.
- c.2. Presencia en redes y grupos de carácter transversal.
- c.3. Capacidad de liderazgo fuera del ámbito de actuación.
- c.4. Capacidad para movilizar a sujetos y colectivos.

Por otro lado, los recursos disponibles para llevar a cabo innovaciones sociales son de carácter más escaso que en las innovaciones tradicionales, puesto que las empresas ya disponen de una estructura mínimamente desarrollada, con infraestructuras, con personas y con tecnologías, por lo que suponen un aspecto fundamental a tener en cuenta. En base a esto establecemos el siguiente bloque de capacidades asociadas:

- d.1. Capacidad para producir ideas, bienes, o procesos de carácter novedoso.
- d.2. Disponibilidad de capital material, intelectual o social suficiente para producir bienes, ideas o procesos de carácter novedoso.

Por último, identificamos una serie de capacidades, que hemos denominado como de carácter instrumental y que tienen que ver con las capacidades adaptativas de las organizaciones en función de procesos de auto-reflexión y de mejora en términos de innovación social.

- e.1. Capacidad para adaptarse a los cambios del entorno.
- e.2. Capacidad de auto-reflexión.
- e.3. Capacidad para medir el impacto de las actuaciones.
- e.4. El impacto de las actuaciones en relación a los objetivos de la organización es alto.
- e.5. La organización ha incorporado “procesos de producción de innovaciones sociales” como herramienta en su funcionamiento.

2. Método

Dada la singularidad del objeto de estudio planteado vimos la necesidad de plantear una combinación de metodologías y técnicas de investigación, en función de los objetivos específicos que nos habíamos propuesto:

O. General: Identificar la eficacia de la herramienta “Servicio de Voluntariado Europeo” como estrategia de inclusión social de jóvenes con menos oportunidades en proyectos promovidos y gestionados por organizaciones del Estado Español desde la perspectiva del Aprendizaje mediante Servicio y la capacidad de Innovación Social de las organizaciones.

En relación a este objetivo General nos planteamos los siguientes Objetivos Específicos:

O. Específico 1: Identificar los principales elementos que afectan a la eficacia de la educación no formal como estrategia de aprendizaje para la inclusión social en la iniciativa “Servicio de Voluntariado Europeo”.

O. Específico 2: Evaluar la eficacia y pertinencia de la educación no formal como estrategia de aprendizaje para la inclusión social dentro de la Iniciativa “Servicio de Voluntariado Europeo”.

O. Específico 3: Identificar la relación entre las variables *participación en la iniciativa “Servicio de Voluntariado Europeo”* y *capacidad de innovación social* en organizaciones del Estado Español participantes en la citada iniciativa.

Para la consecución de este objetivo nos planteamos la combinación de una metodología cuanti-cualitativa en la que utilizamos las siguientes técnicas:

- Aplicación de una encuesta: se procedió a implementar un cuestionario auto-administrado, validado previamente a través de una experiencia piloto, a 70 organizaciones españolas que desarrollaron programas de Servicio de Voluntariado Europeo entre los años 2015 y 2017. El cuestionario incluía tres áreas temáticas de obligado cumplimiento que eran: descripción general de la organización y pormenorizada de la actividad relacionada con el Servicio de Voluntariado Europeo; conceptos generales sobre aprendizaje mediante servicio e innovación social; valoración del nivel de representatividad de determinados aspectos del aprendizaje mediante servicio y de capacidades de innovación social presentes en la organización. El cuestionario, de carácter estructurado y secuencial, recogía elementos de carácter cualitativo y cuantitativo (de carácter valorativo – apreciativo). El cuestionario se administró a cuadros intermedios y de responsabilidad de la organización, con una experiencia de al menos dos años en la iniciativa Servicio de Voluntariado Europeo. Todas las organizaciones han participado al menos en una ocasión en aspectos relacionados con el Aprendizaje mediante Servicio en el marco de las denominadas “Evaluaciones Intermedias” (formaciones específicas para voluntarios, tutores y mentores de las organizaciones que se llevan a cabo una vez superada la primera mitad del periodo de ejecución del proyecto de SVE).

La composición de la muestra fueron 92 Organizaciones con una tasa de respuesta de 70.

- Entrevistas en profundidad: se procedió a la realización de 37 entrevistas en profundidad, con guion de entrevista semi-estructurado, a voluntarios SVE, tutores, mentores y responsables del proceso de facilitación durante las Evaluaciones intermedias. La selección de estos informantes se hizo atendiendo a su nivel de conocimiento y experiencia en el desarrollo de la iniciativa de Servicio de Voluntariado Europeo así como su accesibilidad. El periodo de entrevistas se hizo durante los meses de junio consecutivos en los años 2015 y 2017.

El contenido de estas entrevistas estaba orientado a establecer cuáles eran los contenidos y metodologías asociadas a los procesos de aprendizaje mediante servicio en las organizaciones,

el nivel de incorporación de nuevas competencias y destrezas por parte de los voluntarios SVE durante el proceso de voluntariado así como sus expectativas con respecto a la reducción de la desigualdad y exclusión social.

- Observación participante: se llevaron a cabo tres observaciones protocolizadas durante el desarrollo de evaluaciones intermedias entre junio de 2015 y de 2017. La finalidad de estas observaciones era identificar los conceptos en torno a aprendizaje mediante servicio e innovación social y los discursos con ellos relacionados que guían la práctica de las organizaciones presentes, identificar el nivel de implantación y eficacia de estas dinámicas en el seno de las organizaciones participantes, así como el impacto real en la disminución de la exclusión social de los jóvenes participantes así como de los grupos diana prioritarios de las organizaciones a ellos vinculados.

Durante todo el desarrollo del proyecto, se informó a los sujetos participantes del mismo de los objetivos del mismo así como del procedimiento de uso de sus datos, los cuales se hicieron de manera desagregada para garantizar la confidencialidad de los mismos. Al proceso de investigación se aplicaron las condiciones éticas estándar pertinentes a los proyectos de carácter sociológico en el ámbito universitario.

3. Resultados

Los resultados obtenidos durante el proceso de trabajo de campo han sido sistematizados en torno a una serie de items de interés que parecían ser los más adecuados en función de los objetivos de investigación planteados.

En primer lugar, nos encontramos con una serie de resultados que tienen que ver con la caracterización de los participantes y de las organizaciones de acogida en los programas de voluntariado SVE. Conocer más adecuadamente quiénes son y si existen elementos aglutinadores o que ayuden a definirlos, nos podría dar una visión más certera y realista de la capacidad de esta iniciativa europea para generar procesos de inclusión de jóvenes y luchar contra la exclusión social, ya sea teniendo a estos como objetivo diana o como agente incorporado a su dinámica de trabajo.

Un segundo bloque de conclusiones es el relativo a la significación de la iniciativa de Servicio de Voluntariado Europeo como una experiencia de cualificación y de adquisición de nuevas competencias y destrezas. En este apartado, vemos claramente dos áreas temáticas en torno al reconocimiento de la experiencia como una experiencia formativa y por otra parte, del impacto real de esta experiencia en la adquisición de competencias por parte de los sujetos implicados.

Un tercer bloque de conclusiones son las que abordan el SVE como una experiencia a partir de la cual las propias organizaciones son capaces de mejorar sus capacidades en el ámbito de la innovación social.

En relación al primer bloque de resultados al que hemos hecho mención más arriba en este texto, vemos como el mapa de las organizaciones que desarrollan proyectos SVE en el contexto del Estado Español muestra una gran heterogeneidad, siendo muy difícil de establecer patrones homogéneos en cuanto a variables como la figura legal bajo la cual se constituyen, la distribución geográfica por comunidades autónomas (aunque sí se aprecia una cierta tendencia a concentrarse en entornos urbanos de más de 5000 habitantes, aunque no excluye la presencia de proyectos

en municipios más pequeños o incluso en otro tipo de ubicaciones demográficas), temática que desarrollan en su misión, visión y valores, la trayectoria institucional o la experiencia con programas europeos como el de la temática que nos ocupa. Pese a esta gran heterogeneidad presente en las organizaciones estudiadas se aprecia una sutil tendencia a encontrarnos con organizaciones del Tercer Sector, de tamaño pequeño y medio que desarrollan actividades en el ámbito asistencial, administraciones locales de núcleos urbanos de tamaño pequeño y medio así como instituciones híbridas en el ámbito de la acción social y de la juventud.

Entre estas organizaciones predominan procesos de selección de candidatos SVE que se caracterizan por poseer estudios medios y superiores, con alta competencia lingüística y experiencia profesional previa, haciéndose más visibles estos criterios de selección especialmente en entidades de la administración local y en entidades sociales de tamaño pequeño. Sin embargo, frente a estos criterios de selección de candidatos, se observa como en las organizaciones sociales que se caracterizan por ser de tamaño medio, tener una cierta complejidad organizativa y con una acentuada orientación hacia lo social estas organizaciones incorporan más claramente criterios de selección relacionados con la inclusión social del candidato, optando preferencialmente por candidatos provenientes de minorías culturales, con algún tipo de necesidad especial o provenientes de entornos socioeconómicos muy degradados. Esta diferencia en la opción de criterios de selección se justifica en el sentido de que, mientras que el primer bloque de organizaciones identifican entre sus motivos de selección del candidato SVE predominantes son “mejorar el cuadro técnico de la organización” y “complementar la financiación de la organización mediante fondos europeos”, el segundo bloque de organizaciones manifiesta que “la elección de un perfil más claramente identificado con situaciones de precariedad o exclusión social responde más adecuadamente a su mandato como organizaciones con vocación de transformación social”.

En lo que respecta a la tipología de sujetos que es posible encontrar desarrollando una experiencia de SVE en el estado español, para el periodo de estudio de esta investigación, se observa como predominan los jóvenes, mayoritariamente féminas, entre los 25 y los 28 años, sin predominancia significativa en cuanto a lo que respecta a países de procedencia, con estudios medios y superiores así como con experiencia profesional previa, especialmente en trabajos precarios, temporales y no relacionados con la formación previamente cursada.

Son jóvenes con experiencia de movilidad nacional e internacional previa, especialmente en el ámbito de experiencias formativas regladas y de ocio así como con una alta competencia lingüística en el ámbito de idiomas vehiculares como el inglés.

Un elemento especialmente significativo entre las variables asociadas a los jóvenes que desarrollan una experiencia de SVE es que predomina el perfil de aquellos que se auto-identifican con clases socioeconómicas medias y medias – bajas frente a una baja presencia de jóvenes que se auto-identifican con una situación de exclusión social o que precise de mecanismos de intervención social.

Por último, los motivos de selección del proyecto de SVE predominantes entre los jóvenes participantes en el estudio, por orden de importancia, ocupando las primeras posiciones, la ubicación geográfica de la organización, la tipología de la organización y la concreción del proyecto en sí mismo frente a las últimas posiciones, que la ocupan el deseo de desarrollar un actividad gratuita y altruista.

En lo que respecta a la valoración de la iniciativa SVE como experiencia formativa basada en el enfoque Aprendizaje mediante Servicio, se observa como las organizaciones manifiestan no identificar los objetivos de formación a los voluntarios SVE como objetivos prioritarios de su organización y que por lo tanto manifiestan no desarrollar acciones conscientes de educación no formal en el ámbito de las competencias básicas establecidas por el programa ErasmusPlus. Estos datos se ven complementada por la percepción mayoritaria de los jóvenes expresadas en el sentido de que en sus organizaciones de acogida no han utilizado herramientas relacionadas con la educación no formal – aprendizaje mediante servicio así como los que no identifican estas metodologías con el proceso que están desarrollando en sus organizaciones de acogida.

Para un número significativo de las organizaciones, la experiencia del SVE tendría más que ver con “una experiencia de trabajo encubierto a cambio de oportunidades de ocio y turismo a bajo coste” que con una verdadera experiencia de educación no formal.

Alineados con estos resultados se encuentra el hecho de que las organizaciones reconocen no destinar recursos materiales o humanos a la formación de voluntarios SVE más allá de los previstos de forma obligatoria por la Iniciativa. A este respecto hay que aclarar, que la iniciativa solo prevé como contextos obligatorios de formación a los SVE, lo que se denomina “formación inicial a la llegada” y “evaluación intermedia”, las cuales se realizan de manera colectiva a participantes de diferentes organizaciones y es dinamizada por una agencia externa a las organizaciones de acogida. Los contenidos de estos espacios formativos es dar a conocer los principios rectores de la iniciativa así como orientar sobre aspectos logísticos y metodológicos. La presencia de representantes de las organizaciones de acogida (tutores, mentores o responsables) es optativa y restringida a la Evaluación Intermedia. Es importante poner de manifiesto igualmente que las organizaciones no reciben formación sistemática en lo que podría denominarse “formación para ayudar a aprender a aprender” pese a ser uno de los objetivos primordiales del programa.

Entre las organizaciones que sí reconocen el SVE como proceso formativo y destinan recursos para ello se encuentran organizaciones del Tercer Sector, de rango medio y cierta complejidad institucional, fuerte orientación hacia lo social y con actividades asistenciales o de intervención con colectivos vulnerables y que cuentan con experiencia de formación a tutores y mentores.

Una vez puesto el foco sobre la percepción que los jóvenes SVE hacen de su proceso como experiencia formativa, aparecen resultados tan significativos como el hecho de que más del 90 % de los participantes reconocen no haber aprendido “nada” o “casi nada” en el ámbito de las competencias básicas establecidas por el programa o manifiestan “no identificar su experiencia como una experiencia de aprendizaje” sino más bien una “experiencia vinculada al crecimiento personal, de conocimiento de sí mismo, de otras personas y de otras culturas”. Predominan los jóvenes que consideran que los conocimientos adquiridos durante su proceso SVE tienen escasos o nulos impactos en aspectos como el desempeño profesional o la emancipación material de sus progenitores, cuestión en la que coinciden plenamente con la apreciación de las organizaciones de acogida.

Por otra parte, entre los jóvenes que si manifiestan desarrollar un proceso formativo se encuentran aquellos que tienen un nivel de estudios reglados más bajo y una distribución homogénea entre los sujetos que se auto – identifican con una situación de vulnerabilidad o exclusión social y los que no, pero manifiestan una alta vocación hacia el servicio social.

Preguntados acerca de cómo describirían su actividad durante la experiencia, la mayoría de los jóvenes consultados no identifican su actividad como “una auténtica actividad de voluntariado” sino como “una experiencia de trabajo encubierto”.

A la luz de estos resultados, no es extraño ver cómo coinciden organizaciones y jóvenes SVE al manifestar que no se ven cumplidas sus expectativas de formación en el desarrollo de los proyectos SVE.

Un tercer bloque de resultados son los relacionados con la mejora en las capacidades de innovación social de las organizaciones y su participación en la Iniciativa Servicio de Voluntariado Europeo. Para esta parte del estudio, se hizo un seguimiento diacrónico a 17 organizaciones receptoras de voluntarios SVE durante el periodo 2014 a 2017. Un aspecto particular de estas organizaciones es que pertenecían exclusivamente al Tercer Sector y tenían una clara identidad como organizaciones de acción social, por lo que no es posible hacer extrapolaciones a otro tipo de organizaciones.

Durante el periodo de investigación, se facilitó a las organizaciones participantes una herramienta de medición de la innovación social basada en indicadores cuyos resultados arrojaron la conclusión de que la participación activa y continuada en el desarrollo de la actividad del SVE permite una aceleración y una mejora en las capacidades de innovación social, especialmente en los epígrafes b, d y e del modelo anteriormente señalado. Es decir, las organizaciones que han desarrollado una actividad mantenida de proyectos SVE, cuyos tutores / mentores han recibido una formación sistemática en metodologías relacionadas con el Aprendizaje mediante Servicio y otras estrategias de educación no formal así como han desarrollado redes estables de trabajo a nivel sectorial y geográfico se perfilan más claramente como socialmente innovadoras, aumentando su capacidad en los siguientes ítems

- La dedicación de esfuerzos para lograr la movilización e implicación de un mayor y más diverso número de diferentes actores de tal forma que se puedan establecer redes de colaboración.
- Disponibilidad de recursos para llevar a cabo innovaciones sociales, especialmente en el ámbito de capitales intangibles.
- Capacidades adaptativas de las organizaciones en función de procesos de auto-reflexión, de resiliencia y de mejora en términos de innovación social.

4. Conclusiones y Discusión.

Como principales conclusiones del presente trabajo se puede identificar que existe una “perversión” del modelo pretendido por la iniciativa SVE, en cuanto a lo que tiene que ver con la identificación de objetivos, el proceso de selección y la implementación de acciones que impide incorporar al programa el tipo de sujetos para el cual estuvo diseñado.

Un reducido número de organizaciones reconocen una “función social” a la iniciativa SVE reconociéndola más bien como una estrategia de captación de recursos, tanto tangibles como intangibles. Esta dinámica, junto con otras (como pueda ser el desconocimiento de este tipo de recursos por parte de colectivos vulnerables, la escasez de organizaciones de envío en contacto con este tipo de sujetos, la baja autovaloración de los posibles candidatos u otros de carácter

estructural como la dependencia económica, etc] imposibilita que jóvenes en situación de vulnerabilidad social accedan a este tipo de experiencias, siendo desplazados competitivamente por otros jóvenes con mayor nivel objetivo de cualificación. La presencia de jóvenes con mayor cualificación académica – profesional, posibilita una pseudo-profesionalización de la actividad voluntaria, que teóricamente redundaría en una “mayor, más eficaz y más eficiente” actividad de la organización receptora y justificaría la percepción de organizaciones y jóvenes de que la orientación formativa sería algo accesorio.

Un elemento especialmente destacable que justificaría la notoria diferencia entre el impacto esperado y el impacto real de la actividad de los voluntarios SVE es la baja motivación de los participantes con respecto a los contenidos de su actividad, lo que acaba desarrollando frecuentes conflictos de carácter personal, intra-organizacional e inter-institucional y en última instancia, una baja calidad de la acción de voluntariado.

Una segunda conclusión es que existe un déficit de capacitación y acompañamiento por parte de las organizaciones para abordar los procesos formativos, lo que se traduce en una desactivación de la capacidad potencial de los mismos en lo que tiene que ver a sus orientaciones generales.

Un tercer elemento a tener en cuenta es que la excesiva individualización del proceso SVE es un elemento que afecta de forma negativa al aplicar una lógica de coste – beneficio en el proceso de planificación del mismo.

La corrección de los elementos anteriormente señalados posibilita una mayor eficacia en los procesos de inclusión de los jóvenes participantes así como la mejora de las capacidades de innovación social de las organizaciones acogedoras.

Referencias

- ABREU, J. (2011): “Innovación social, conceptos y etapas”, *Daena, International Journal of Good Conscience*, 6(2), 134-148.
- ANDERSON, J. B. (2003). *Service-Learning in Preservice Teacher Education*. *Academic Exchange Quarterly*, 7, 2.
- ARANGUREN, L.A. (1998). *Integración social y comunitaria. Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de educación y cultura.
- ARENILLA, M. y GARCÍA, R. (2013): *Innovación Social. La integración social en la administración pública*, Editorial Netbiblo, La Coruña.
- ASONGU, J.J. (2007): “Innovation as an argument of CSR”, *Journal of business and public policies*, 1 (3), 178 – 214.
- BATLLE, R. (2010). “Aprendizaje-servicio y entidades sociales”. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 66-68.
- BATLLE, R. (2015). *Aps en España*, Recuperado el 3 de mayo de 2015: <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/iniciativas-en-espana/>
- BIGGS, R, WESTLEY, F.R. y CARPENTER, S. R. (2010): “Navigating the back loop: fostering social innovation and transformation in ecosystem management”, *Ecology and Society*, 15 (2).

- BOLÍVAR, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Sevilla: Fundación ECOEM
- BOLÍVAR, A. (2007). Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.
- BÖRZEL, T. (1997): "¿Qué tiene de especial el concepto de policy networks? Explorando el concepto y su utilidad para el estudio de la gobernanación europea", Revista de Redes Sociales, En línea: <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/policynet.pdf> (Consulta 13-07-2015).
- BONILLA, N. y ROJAS, A (2012): "Una revisión de las tendencias en investigación sobre la innovación social: 1940 - 2012", Mimeo.
- BRANDEN, N. (2010). Como mejorar su autoestima. Barcelona: Paidós ibérica.
- CALDERÓN, F. (2008): "Una Perspectiva Social de la Innovación", Contribuciones a las Ciencias Sociales. 4(2), 45 - 92.
- CARDONA, J. (2008). "Hacia un modelo para el desarrollo de los valores intelectuales en la escuela" en Bordon, 60-2, 25-43.
- CEPAL. (2008). Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- CHAMBON, J.L. DAVID, A. y DEVEVEY, J. M. (1982): Les innovations sociales, Presses Universitaires de France, Paris.
- CHRISTENSEN, C. M., BAUMANN, H. RUGGLES, R, y SADTLER, T.M. (2006): "Disruptive innovation for social change", Harvard Business review, 84(12), 94-101.
- CLOUTIER, J. (2003): "Qu'est-ce que l'innovation sociale?", Collection Études Théoriques No ETO314, CRISES.
- COMISIÓN EUROPEA: (1995): El libro verde de la innovación, en: ec.europa.eu/research/.../com_2011_0048_csf_green_paper_es.pdf
- CONEJERO, E. (2005): "Globalización, gobernanza local y democracia participativa", Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol, 52/53, 13-31.
- CONEJERO, E. (2015): "Sinergia entre las organizaciones públicas y privadas: nuevos modelos de gobernanza para la provisión de bienes y servicios públicos", en M. Arenilla y R, García, (Dir); Innovación social: claves y casos. La Coruña: Consejo social de la Universidad de Coruña.
- CONEJERO, E. (2016): "La innovación social desde el ámbito público: Conceptos, experiencias y obstáculos", Gestión y Análisis de Políticas Públicas, nueva Época - n.15, enero-junio 2016.
- CORTINA, A. y CONILL, J. (2001). Educar en la ciudadanía. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- CRISES (2007): Centro de Investigaciones sobre Innovaciones Sociales. En: <http://www.crisis.uqam.ca/publications/etude-de-cas-dentreprise.html>
- DRAWTH, W. (2001): Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. Recuperado de Elsevier.
- DRUCKER, P. (1986): La innovación y el empresario innovador, Editorial Norma. Bogotá.

DURKHEIM, E. (1982): *La división del trabajo social*, Akal, Madrid.

ECHAVERRÍA, J. (2008): *El Manual de Oslo y la innovación social*, ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV 732, Julio-Agosto, 609 – 618.

ECHEVERRÍA, J. y GURRUTXAGA, A. (2012), *La luz de la Luciérnaga*, Plaza y Valdés, Madrid.

EUROPEAN COMMISSION (2011): "Innovation Union", Brussels. En línea: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm. [Consulta: 13-07-2016].

EUROPEAN COMMISSION (2012): "Barriers to Social Innovation, FP 7 Project TEPsie". Brussels. En línea: <http://www.tepsie.eu/images/documents/tepsie.d3.1barrierstosocialinnovation.pdf> [Consulta: 13-07-2016].

EUROPEAN COMMISSION (2014), *Estrategia de la UE para la Juventud*: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?qid=1390996863108&uri=CELEX:32009G1219%2801%29>

EUROPEAN COMMISSION (2014b), *Evaluación intermedia del programa «La Juventud en Acción»*: http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/ALL/;ELX_SESSIONID=yN3WJkYHnXW269KsFdPyHSy8c4FfRHnP5J92QpKhFQJ25cykGHQn!1469323985?uri=CELEX:52011DC0220

FREEMAN, C. (1997): *The Economics of Industrial Innovation*, MIT Press, Illinois.

FURCO, A y BILLIG, S. (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy*. United States: Library of Congress Cataloging- in- Publication Data.

GEORGES, G. (2011): *Disruptive Logic: A New Paradigm For Social Change*, Harvard Kennedy School.

GERSHUNY, J. (1983): *Social Innovation and the division of Labour*, Oxford University Press, Oxford.

GODIN, B. (2010): *Innovation Without the Word: William F. Ogburn's Contribution to the Technological Innovation Studies*, *Minerva*, 48 (3), 277-307.

GODIN, B. (2012): *Social innovation: Utopias of innovation from 1830 to the present*. Project on the intellectual History of innovation. Working paper No. 11. INRS. Montreal.

HAGENSTRAND, T. (1952): *The propagation of innovation waves*, Royal University of Lund.

HARTLEY J. (2005): "Innovation in Governance and Public Services: Past and Present", *Public Money & Management*, 25(1):27-34.

HEISKALA, R. (2007): "Social innovations: structural and power perspectives", en T. Hämäläinen, y R. Heiskala, R, (Eds): *Social innovations, institutional change and economic performance. Making sense of structural adjustment processes in industrial sectors, regions and societies*, SITRA, Finland.

HILLIER, J, MOULAERT, F. y NUSSBAUMER, J. (2004): "Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial", *Géographie, Économie, Société*, 2(6), pp. 129-152.

HOCHGERNER, J. (2011): "The Analisis of Social Innovations as Social Practice", En línea: <http://www.socialinnovation2011.eu/wp-content/uploads/2011/04/The-Analysis-of-Social-Innovations-as-Social-Practice.pdf> [Consulta 13-07-2016].

HOWALDT, J. y SCHWARZ, M. (2010): *Social Innovation: Concepts, research fields and international trends*. En línea: http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final%20.pdf [Consulta: 13-07-2016].

HUBERT, A. (2010): "Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union", En línea: [http:// www.net4society.eu/_media/Social_innovation_europe.pdf](http://www.net4society.eu/_media/Social_innovation_europe.pdf) (Consulta: 13-07-2016).

KAYE, C.B. (2010). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Pub.

KESSELRING, A., LEITNER, M. (2008): *Soziale Innovationen in Unternehmen*. Study, compiled by order of the Unruhe Stiftung Social Innovation, ZSI, Vienna.

KLEIN, J. & KNIGHT, A. (2005): "Innovation implementation: overcoming the challenge", *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 243-246.

LEADBEATER, C. (1997): *The rise of the social entrepreneur*, NESTA, London.

LEVESQUE, B. (2012): *Social Innovation and Governance in public management Systems: Limits of npm and search for alternatives?*, Centre de Recherche sur les Innovations Sociales (CRISES), Quebec.

LEWIS, D. (2001): *The Management of Non-Governmental Development Organizations*. Rotledge Press. New York.

LUCAS, S. (2012). "Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria". En libro electrónico sobre Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.

LUCAS MANGAS, S y MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2012). Programa de Orientación y Educación Comunitaria: "Valores y Derechos Humanos para afrontar la pobreza extrema desde la responsabilidad social y el aprendizaje-servicio", *Revista de orientación educacional*, 50, 73-91.

LUNDEVALL, B. (2010): *National Systems of Innovation: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Anthem Press

MANTILLA CASTELLANOS y L, Chahín Pinzón, I. (2006). *Habilidades para la vida*. Bilbao: Editex.

MARS (2011): *Draft Ontario's Social Innovation Policy Paper*. En línea: <http://www.marsdd.com/wp-content/uploads/2012/10/Wiki-Social-Innovation-Policy-Paper-.pdf> (Consulta: 13-07-2016).

MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2003). "Las actuaciones voluntarias como cauce de participación social: El interés de su inclusión en el sistema educativo formal" en *Estudios sobre educación*, 7, 181-190.

MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2005). *Service-learning o aprendizaje-servicio .La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía*. Navarra: Universidad de Navarra.

MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2007). "Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía" en *Bordón*. *Revista de pedagogía*, 4, 627-640.

MGUNI, N. y BACON, N. (2010), *Taking the temperature of local communities. The Wellbeing and Resilience Measure (WARM)*, The Young Foundation, London. Mesthen.

MENDÍA, R y MORENO, V. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Fundación Zerbikas.

- MENDÍA GALLARDO, R. (2012). "El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación" en *Revista de Educación inclusiva*, 5, 1, 71-82.
- MESTENE, E. (1970): *Technological Change. Its Impact on Man and Society*, Harvard University Press, Cambridge.
- MIDDAUGH, E y KAHNE, J. (2013). *Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico*. Oakland (Estados Unidos): Universidad Mills de Oakland.
- MORALES, A. (2008a): *Claves para comprender la innovación social*, *La innovación social, motor de desarrollo de Europa*. 12(1), 13 - 38.
- MORALES, A. (2008b). "Innovación social: un proceso emergente en las dinámicas de desarrollo" en *Revista de Fomento Social*, 63(1), 411-444.
- MOULAERT, F y NUSSBAUMER, J. (2005), "Defining social economy and its governance at the neighbourhood level: A methodological reflection", *Urban Studies*, 42(11), 2071-2088.
- MOULAERT, F; MACCALLUM, D; MEHMOOD, A, y HAMDOUCH; A. (2010): *Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research*. Katarsis, EU's Framework Program 6. Final Report.
- MULET, J. (2002): *La innovación, concepto e importancia económica*. Sexto Congreso de Economía de Navarra.
- MULGAN, G. (2006): *The process of social innovation*, *Innovations*, 7(1), 145 - 162.
- MULGAN, G., TUCKER, S., ALI, R., y SANDERS, B. (2007): *Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated*, The Young Foundation, London.
- MURRAY, R, CAULIER, J, y MULGAN, G. (2010): *The open book of social innovation*, The Young Foundation, London.
- NATIONAL SYSTEMS OF INNOVATION (2010): *Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, GBR Anthem Press, London.
- OCDE (1972): *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Manual de Oslo*, European Commission.
- OCDE. (1996). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Manual de Oslo*. European commission.
- OCDE. (2008). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Manual de Oslo*, European Commission.
- OGBURN, W. F. (1939), *Social change*, B. V. Huebsch, New York.
- OGBURN, W. F. (1957), "Cultural Lag as Theory". *Sociology and Social research*, January-February: 167-174.
- PÁEZ SÁNCHEZ. M y PUIG ROVIRA .J.M. (2013). *La reflexión en el aprendizaje-servicio*. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2, 13-32.
- PALOS, J. (2010). *¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? Aprendizaje servicio (ApS)*. *Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- POL, E. y VILLE, S. (2009): "Social innovation: Buzz word or enduring term?", *Journal of Socio-Economics*, 38 (6):

- PUIG, J. M. (2003). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje y Servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M. (2008). "Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario". Bilbao: Zerbikas.
- RUBIO, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario*. Guía de bolsillo. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- SCHACHTER, M., MATTI, C. y ALCÁNTARA E. (2014): *Fostering Quality of Life through Social Innovation: A Living Lab Methodology Study Case*, *Review of Policy Research*, V.29, nº 6, 672- 692
- SCHELER, M. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona: Crítica.
- SCHMITZ, B. KRLEV, G. MILDENBERGER. G, BUND, E. y HUBRICH, D. (2013): *Paving the Way to Measurement–A Blueprint for Social Innovation Metrics*. A short guide to the research for policy makers. (TEPSIE), European Commission
- SCHUMPETER, J. A. (1934), *The Theory of Economic development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCHUMPETER, J. A. (1939), *Business Cycles*, McGraw Hill, New York.
- SIGMON, R. L. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council for Independent Colleges.
- SIMMEL, G. (1986): *Sociología, estudios sobre las formas de socialización*, Alianza, Madrid.
- TAPIA, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. N. (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. (3ed). Buenos Aires: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y en las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- TAPIA, M. N y Hernán, A. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- TRILLA, J.C y BATLLE, R. (2005). *Aprendizaje servicio (Aps)*. *Educación y compromiso cívico*. Barcelona.: Graó.
- TUMINO, M y KORNIEJCZUK, V. (2012). "Acción y Reflexión: actitud del estudiante hacia el aprendizaje y el servicio" en *Enfoques XXIV*, 1, 53-76.
- VON HIPPEL, E. (1985): *The sources of innovation*, Oxford University Press, Oxford.
- VON HIPPEL, E. (2005): *Democratizing innovation*, MA: MIT Press, Cambridge.
- WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*, FCE, México.
- WESTLEY, F. y ANTADZE, N. (2010): "Making a Difference Strategies for Scaling Social Innovation for Greater Impact", *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol. 15(2): 1-19.
- Z.S.I. (2008): *Simulating social development*, ZSI, Viena.

3

Equidade, Inclusão e Qualidade na Educação Escolar: desafios e ações possíveis.

José Saragoça

jsaragoca@uevora.pt

Departamento de Sociologia/Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
e CICS.NOVA.UÉVORA

Abstract:

The values of equity, quality and justice have constituted, mainly since the 60's of the XX century, central questions in the agendas of public policies of education of the societies, particularly on the more developed ones.

However, despite the great progress that has been made in terms of schooling in recent decades, inequalities remain. If taking children to school and extending compulsory schooling progressively seems to be important, it is also important to ensure that they acquire the basic knowledge necessary for life in society in quality infrastructures and by exercising full citizenship in a fair and socially inclusive environment. Something that does not happen in all the world. Indeed, the most vulnerable and marginalized groups (especially children living in the most vulnerable conditions and in conflict-affected countries, children with disabilities and girls) deserve attention, because they are more likely to be affected by lack of appropriately trained teachers, teaching materials and other appropriate educational infrastructure.

First, this communication problematizes the questions of equity, social inclusion, and educational quality, within the framework of the UN's "sustainable development goals" for the 2030 horizon, highlighting some of the main challenges highlighting some of the main challenges facing of its greater or lesser degree of development. At the second part, we identify some clues for intervention in the framework of public educational policies and actions of the educational actors in developed countries and in developing countries.

Keywords: equity; inclusion; quality; educational challenges; educational public policy.

Resumo:

Os valores da equidade, qualidade e justiça têm constituído, sobretudo desde a década de 60 do século XX, questões centrais nas agendas de políticas públicas de educação das sociedades, em particular das mais desenvolvidas.

Porém, e apesar do grande progresso que tem sido feito em termos de escolarização nas últimas décadas, as desigualdades subsistem. Se levar as crianças para as escolas e alargar a escolaridade obrigatória, progressivamente, parece ser relevante, importa, também, garantir que elas adquiram os conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade em infraestruturas de qualidade e mediante o exercício de uma cidadania plena num ambiente de justiça e de inclusão social. Algo que não acontece em boa parte do mundo. Na estruturação dos processos educacionais devem merecer atenção particular os grupos mais vulneráveis e marginalizados (especialmente as crianças que vivem em condições mais fragilizadas e em países afetados por conflitos, as crianças com deficiência e as raparigas) que são mais suscetíveis de serem afetados pela falta de professores com formação adequada, de materiais de ensino e de outras infraestruturas educacionais adequadas.

Esta comunicação problematiza, numa primeira parte, as questões da equidade, da inclusão social e da qualidade educacional, no quadro dos «objetivos de desenvolvimento sustentável» preconizados pela ONU para o horizonte 2030, evidenciando alguns dos principais desafios que se colocam às sociedades, independentemente do seu grau de desenvolvimento. Na segunda parte, identificam-se algumas pistas para a intervenção no quadro das políticas públicas educacionais e das ações dos diversos atores educacionais em *países desenvolvidos* e em *países em desenvolvimento*.

Palavras-chave: equidade; inclusão; qualidade; desafios educacionais; políticas públicas educativas.

1. Introdução

Um grande progresso tem sido feito nas últimas décadas em termos de escolarização. A generalidade das crianças e dos jovens de todo o mundo frequentam hoje escolas e outras instituições de educação formal e não formal.

Efeitos positivos, de vária ordem, decorrem da educação. Com efeitos e impactos de grau variável consoante os territórios, a educação reduz a pobreza, estimula o crescimento económico, possibilita melhores rendimentos às pessoas, aumenta as oportunidades de se levar uma vida saudável, contribui para a redução da taxa de mortalidade materna, a luta contra doenças como o HIV/SIDA, a redução da desigualdade de género e do número de casamentos precoces e para a promoção da paz. Porém, não basta possibilitar o acesso das crianças às escolas. Importa, igualmente, garantir que elas aprendem a ler e a contar e que adquiram os conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade, mediante o exercício de uma cidadania plena, em liberdade, em democracia e no gozo pleno dos direitos humanos.

Nos sistemas e processos educacionais deve ser dada atenção particular aos coletivos mais vulneráveis e marginalizados (especialmente às crianças que vivem em estados mais frágeis e em países afetados por conflitos, às crianças com deficiência e às raparigas), mais suscetíveis de serem afetadas por problemas como a falta de professores com formação adequada, a escassez de materiais de ensino ajustados às necessidades e a existência de uma infraestrutura educacional desadequada. Importante mecanismo de inclusão social e equidade social, é um dos investimentos mais importantes que uma sociedade pode fazer pelo seu povo e pelo seu futuro.

Como conceito, ainda que sob diversas formas, a equidade está presente nas agendas das políticas públicas de educação dos países desde a década de 1960 do século XX (Lemos, 2013: 151). Primeiro nos mais desenvolvidos, hoje na maioria dos países do mundo, independentemente do seu nível de desenvolvimento humano.

Entendemos, como fazem Lemos (2013) e Field, Kuczera & Pont (2007) que uma educação equitativa assegura dois princípios essenciais: um de justiça (*fairness*), ou seja, a garantia de que circunstâncias pessoais e sociais, como o género, o estatuto socioeconómico ou a origem étnica, não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo; outro de inclusão (*inclusion*), isto é, a garantia de consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a continuação da formação no sentido de uma integração satisfatória na sociedade e no mercado de trabalho.

Na verdade, um sistema educacional equitativo pode corrigir o efeito de desigualdades sociais e económicas e permitir que as pessoas aproveitem plenamente a educação e a formação independentemente do seu *background* social, económico e cultural (Faubert, 2012; Field, Kuczera & Pont, 2007; Hanushek & Woessmann, 2007) de que nos falam as chamadas teorias de «reprodução cultural» ou «reprodução social».

Segundo estas teses, os alunos transportam para a escola uma herança social multidimensional que pode influir, mais ou menos fortemente, na duração dos percursos educativos formais, na qualidade das aprendizagens e nos desempenhos escolares.

De facto, a literatura, em particular a literatura sociológica e das ciências da educação, fala

abundantemente de uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde se encontram desigualmente distribuídos capitais económicos, culturais e simbólicos, como bem demonstrou Pierre Bourdieu (1985).

Estas concepções, conhecidas como «teorias da reprodução» social e cultural não são, hoje, consensuais. Outros autores, ao apontarem a existência de vários e diversos «paradigmas familiares» no seio da mesma classe social e de diversas dinâmicas e atitudes familiares face à escola e ao seu impacto na futura vida do estudante, relativizaram, há muito, o carácter determinista das teses da «reprodução» na explicação das oportunidades e dos desempenhos escolares. Alguns, chamaram a atenção dos investigadores para a importância dos processos concretos, individuais, com que cada aluno aprende. Outros, sublinharam a importância dos chamados «paradigmas familiares» enquanto estilos educativos específicos, baseados num exercício diferenciado dos papéis parentais, em representações e concepções diferenciadas sobre a importância da escola, sobre as finalidades e expectativas da frequência escolar e sobre o futuro lugar social dos descendentes, ou mesmo sobre os fatores determinantes do (in)sucesso escolar dos herdeiros. Bernard Lahire (1995), por exemplo, defende que só através do estudo das dinâmicas internas de cada família e das relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, se pode compreender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. Por outro lado, os adeptos da corrente “nova sociologia da educação” acentuaram outros fatores explicativos das desigualdades escolares, reorientando o debate para questões como o currículo, a avaliação, o clima da organização escolar, entre outras.

Porém, por mais válidas que se apresentem estas últimas teses, elas não explicam as regularidades com que nos vamos confrontando em diversos estudos e que mostram que os referidos «capitais» nas (des)igualdades escolares e nas (des)igualdades sociais são fatores de algum modo explicativos das desigualdades escolares e sociais.

Na verdade, é hoje crescentemente aceite a ideia de que a igualdade em educação deve ser substituída pelo conceito de equidade, na medida em que caberá (também) à escola (cada vez mais obrigatória, compulsiva) encontrar meios para igualar as oportunidades dos alunos que nela se manifestam.

Sabemos que a equidade educacional é um instrumento fundamental da equidade social e que a desigualdade de resultados escolares tem custos sociais e económicos. Sabemos, igualmente, que uma educação escolar baseada na equidade pode contribuir para a competitividade económica e para a coesão social (OCDE, 2012: 23). Apesar de justas críticas que possamos fazer à escola - tal como faz Ivan Illich (1985) ao defender já no final da década de 60 do século passado uma “sociedade sem escolas” -, o que é facto é que as escolas podem oferecer experiências de aprendizagem que uma criança não pode obter em casa, especialmente se vive num ambiente desfavorecido (Heckman, 2008 e 2011, citado em OECD, 2012: 14).

É igualmente conhecido que, em geral, as altas qualificações proporcionam aos jovens melhores oportunidades de vida e que, ao invés, as baixas qualificações tornam os jovens social e economicamente particularmente vulneráveis. Segundo o estudo *Society at a Glance 2016* (OECD, 2016), os jovens que apenas têm educação secundária representam mais de 30%

dos chamados “Nem Nem” (jovens que não estudam, nem trabalham...) e são três vezes mais propensos a ser “Nem Nem” do que aqueles que tenham obtido um diploma universitário.

No entanto, o baixo nível de educação não respeita somente às qualificações formais. Tal como sublinha este estudo, os jovens com baixos níveis de competências em leitura e matemática são mais propensos a ser “Nem Nem”, o que traduz a importância de oferecer percursos educativos e formativos alternativos de alta qualidade para aqueles que deixam a escola em idade precoce.

O que invariavelmente vai sucedendo, e os estudos disso vão dando conta, é que o insucesso e o abandono escolares aumentam os riscos de desemprego, de delinquência juvenil e de criminalidade, com todos os impactos negativos que decorrem destes fenómenos sociais (The Prince´s Trust, 2010).

É (também) por isso que num mundo em que as realidades educativas são díspares (entre países, no interior dos países, nas escolas e nas turmas), precisamos de eficientes sistemas educativos e de escolas de qualidade. Mas o que significa isso e o que pode ser feito? Como responder aos desafios?

2. Propostas de Ação para melhorar (alguns) sistemas educativos:

Sem preocupação de exaustividade, eis um conjunto de possíveis propostas de ação, de medidas que podem responder a alguns dos inúmeros problemas com que se confrontam, hoje, muitos sistemas educativos do mundo e que podem ajudar a superar as questões-problema atrás apresentadas:

1. Investir fortemente na formação de professores e de formadores e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores. Estudos como o designado *Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results From Talis* (realizado pela OCDE em 2009, em 23 países desta organização)¹ apresentam conclusões importantes, sobre estes aspectos. Sublinham, por exemplo, que a avaliação o trabalho dos professores e das escolas e o fornecimento de *feedback* aos professores sobre essas avaliações têm uma forte influência positiva sobre os professores e seu trabalho. Porém, segundo este estudo realizado em países da OCDE, a maioria dos professores trabalham em escolas que não oferecem recompensas ou reconhecimento pelos seus esforços. Três quartos dos professores relataram que não receberam nenhum reconhecimento para melhorar a qualidade do seu trabalho. Uma proporção similar afirmou que, nas suas escolas, os professores não seriam demitidos por causa do mau desempenho sustentado. É, pois, situação a que urge responder, no quadro das possibilidades de cada território.
2. Remunerar os professores adequadamente. Em muitos países, importa conferir um estatuto muito mais elevado à profissão docente do que o existente. Vários estudos, por exemplo o *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016), abrangendo 24 países², têm mostrado que a

¹ Participaram no estudo 23 países: Austrália, Brasil, Áustria, Bulgária, Bélgica (comunidade flamenga), Estónia, Dinamarca, Lituânia, Hungria, Malásia; Islândia, Malta, Irlanda, Eslovénia, Itália, Coreia, México, Noruega, Polónia, Portugal, República Eslovaca, Espanha e Turquia.

² Ao longo dos últimos sete anos, em termos reais, os salários mínimos obrigatórios aumentaram ou mantiveram-se estáveis na maioria dos países europeus, embora, em alguns destes, ainda abaixo dos níveis de 2009. Este

remuneração é um elemento-chave para fazer do ensino uma profissão atrativa.

3. Repensar os currículos: dar maior oportunidade à aprendizagem das artes e das tecnologias, em detrimento da sobrevalorização dos saberes das ciências. Ou seja, importa que os sistemas educativos deem maior oportunidade às artes, às competências performativas, aos desportos, à criatividade e à inovação – tantas vezes palavra tão usada quando realidade vã. No livro *The global achievement gap*, Tony Wagner (2008), investigador de *Inovação na Educação* no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, descreve o que está a ser ensinado aos jovens nas escolas, por oposição ao que eles deveriam estar a aprender para triunfarem nas suas carreiras, numa economia global. Fundamentando esse *gap*, Wagner defende que a escola deve desenvolver sete “competências de sobrevivência” necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: 1) pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas; 2) colaboração; 3) agilidade e adaptabilidade; 4) iniciativa e empreendedorismo; 5) boa comunicação oral e escrita; 6) capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, 7) curiosidade e imaginação.
4. Desenhar e implementar, em cada sistema educativo e em cada escola, programas, projetos e ações destinadas a promover o sucesso escolar e a resiliência escolar. Por exemplo, em Portugal, segundo o *Relatório da Educação de 2015* elaborado pelo CNE (2016), a taxa de abandono precoce desceu para 13%. No estudo *Society at a Glance 2016* (OECD, 2016), na lista dos 35 países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o nosso país destaca-se negativamente na análise à situação do abandono escolar em 2014, com mais de um em cada três jovens a deixar os estudos antes termo do seu percurso.

Acresce que Portugal continua a apresentar uma das mais elevadas taxas de retenção escolar da Europa. Um pouco mais de um terço dos alunos com 15 anos têm já no seu trajeto pelo menos uma retenção - proporção que aumenta para 40% nos alunos do Secundário, e o número médio de retenções ultrapassa os dois anos. Sucede que dados de estudos recentes realizados em Portugal mostram que “chumar não parece contribuir para que os alunos melhorem as suas aprendizagens em nenhuma das literacias avaliadas”³. Obviamente, cada aluno que abandona a escola tem os seus motivos, que importa antecipar e evitar mediante ação concertada entre os professores, as escolas e os demais agentes educativos e da sociedade local.

5. Rever as metodologias de ensino praticadas por muitos professores. O já referido estudo *“Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results From Talis* revela que “professores com crenças “construtivistas” sobre o ensino são mais propensos a relatar uma boa sala de aula ambiente disciplinar em muitos países, e que, ao invés, os professores que enfatizam a “transmissão direta” do conhecimento no ensino são mais propensos a

relatório disponibiliza uma análise comparativa dos vencimentos legais mínimos e máximos para os professores e diretores de escola em escolas públicas na educação pré-escolar, nos ensinos primário e secundário em 40 países ou regiões europeias. A publicação avalia igualmente as alterações nos vencimentos base ao longo do último ano e a evolução do poder de compra desde 2009. O relatório tem em conta os salários reais, a progressão salarial e subsídios disponíveis em cada país, incluindo folhas de dados nacionais com informações detalhadas sobre todas estas questões.

³ Referimo-nos, por exemplo, ao estudo realizado pelo Projeto aQeduto intitulado “Avaliação, qualidade e equidade em educação”. Mais informações podem ser obtidas a partir de do sítio web <http://www.aqeduto.pt/apresentacao/>.

dar aulas com pior clima disciplinar” (OECD, 2009: 220). O mesmo documento evidencia que, em muitos países, “práticas de ensino estruturado e práticas de ensino orientado para o estudante são ambas associadas a um bom clima de sala de aula e à autoeficácia dos professores” (OECD, 2009: 220). Não raras vezes, impõe-se, em nome de uma escola mais equitativa, justa e significativa (para os alunos), que o professor se questione e esteja disponível poder mudar ou adaptar a sua pedagogia, individualizando ou personalizando os métodos, os tempos e os contextos de aprendizagem.

6. Rever os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Tal passará, por exemplo, por não avaliar apenas as habilidades cognitivas, mas também outras (áreas do saber-ser e do saber-estar, chamadas, muitas vezes, de *soft skills*, que são crescentemente valorizadas pelo mercado de trabalho, mas pouco valorizadas nos programas curriculares e nos elementos de avaliação da aprendizagem). Por outro lado, importa ponderar a necessidade de realização e o peso na avaliação final das aprendizagens dos alunos dos chamados “trabalhos de casa”. O relatório da UNICEF intitulado *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030* (United Nations Children’s Fund, 2016), mostra que a carga desproporcionada do trabalho doméstico começa cedo, havendo raparigas entre os cinco e os nove anos que despendem mais 30% de tempo em tarefas domésticas que os rapazes da mesma idade. Conclui-se nesse relatório que, em consequência, as raparigas sacrificam oportunidades de usufruir da aprendizagem, do crescimento ou simplesmente de poderem gozar a sua infância, e que esta distribuição desigual de trabalho entre as crianças contribui para perpetuar estereótipos de género bem como o fardo que recai sobre as mulheres e as raparigas, que passa de geração em geração. Lembremos que, segundo a instituição inglesa *Parceria Global Para Educação*⁴, as mulheres representam quase dois terços dos analfabetos do mundo. Cerca de 61 milhões de raparigas em idade de realizarem os primeiros anos da escolaridade básica estão fora da escola.

Ora, educar as meninas tem um efeito multiplicador. De facto, segundo aquela instituição, geralmente, as meninas e mulheres educadas são mais saudáveis, têm menos filhos e, portanto, mais rendimentos. Elas são também capazes de cuidar melhor de si mesmas e dos seus filhos, benefícios que também são transmitidas de geração em geração e entre as comunidades maiores, tornando a educação das raparigas um dos melhores investimentos possíveis para um país.

Crê-se, assim, que uma «educação de qualidade para todos» (um dos *Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável* preconizados pela Organização das Nações Unidas para o ano 2030) não será alcançado se as raparigas permanecerem em desvantagem no acesso à educação, na conclusão e nos resultados de aprendizagem em muitos dos países do mundo.

7. Criar ambientes escolares verdadeiramente significativos, agradáveis, motivadores, e inclusivos para todos, mas em particular para os alunos. Claro que este é um desiderato de todas as escolas e de todos os atores escolares. Mas nem sempre se alcança. Por exemplo,

4 A Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education*) apoia 65 países em desenvolvimento para garantir que cada criança receba uma educação básica de qualidade, priorizando os mais pobres, os mais vulneráveis e os que vivem em países frágeis e afetados por conflitos. Mais informação pode ser obtida em <http://www.globalpartnership.org/education>.

em Portugal, tal como mostram dados do já referido relatório Estado da Educação 2015, revelam algum desencanto dos alunos (CNE, 2016: 6), o que não acontecia há 15 anos, quando havia uma maior percentagem a responder que gostava muito da escola. De modo geral, a percentagem de alunos que referem gostar muito da escola tem vindo a diminuir. Os alunos do 6.º ano são os que mais frequentemente referem gostar da escola, numa percentagem que, no entanto, desceu de 92% em 2001/2002 para 82,3% em 2013/2014. Neste ano letivo, os alunos do 8.º ano estão mais insatisfeitos do que os colegas do 10.º ano, com percentagens superiores nas opções “não gosto nada” e “não gosto muito”. Ainda segundo este relatório, são as raparigas que estão mais desencantadas. Portugal foi mesmo, entre os países da OCDE, aquele que registou o maior decréscimo da percentagem de raparigas com 15 anos que responderam gostar muito da escola entre 1997 e 2014.

Ora, conseguir esses ambientes significativos, agradáveis, motivadores, e inclusivos para todos passa por construir e melhorar instalações físicas destinadas à educação escolar que sejam apropriadas para os seus destinatários crianças e jovens e sensíveis às deficiências de muitos alunos e à igualdade de género, onde impere a segurança e não proliferem a violência de qualquer espécie.

Devemos lembrar, sempre, que as crianças com deficiência são muitas vezes excluídas dos sistemas de ensino. Em muitos países, a discriminação, os comportamentos sociais, a pobreza, a falta de vontade política e a má qualidade dos recursos humanos e materiais, no seu conjunto, contribuem para excluir ainda mais crianças com dificuldades de acesso à educação e com «necessidades educativas especiais» (também conhecidas como «necessidades específicas de educação»). É essencial que cada sociedade adapte o seu sistema educativo para garantir que essas crianças podem beneficiar dos seus direitos humanos básicos, sem qualquer discriminação.

Construir um bom ambiente de aprendizagem passa também por dar lugar e promover o exercício da multiculturalidade. Na verdade, a educação realizada em ambientes multiculturais pode ser extremamente enriquecedora, porque “estes não só refletem a realidade cada vez mais diversa das comunidades, como constituem um alicerce da preparação para um exercício de cidadania que valoriza as relações de diálogo e respeito mútuo, assim como a cooperação como meio de realização de objetivos comuns” (Bettencourt, 2013: 13).

8. Usar as tecnologias em prol de uma aprendizagem mais rica e mais possível. Se nos países desenvolvidos tal pode equivaler a usar computadores na sala de aula, ou o recurso a ambientes virtuais de aprendizagem, no caso dos países em desenvolvimento o uso de tecnologias como o vulgar rádio pode fazer a diferença entre ter e não ter acesso ao conhecimento, nomeadamente se se trata de alunos de territórios mais isolados.
9. Aumentar a autonomia das escolas e dos professores: a educação escolar não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos. Acontece, sim, nas salas de aula e nas escolas. Como tal, devemos cultivar mais o princípio da subsidiariedade e dar aos atores (professores e escolas) a oportunidade de agirem mais autonomamente na implementação dos seus projetos educativos que devem ser verdadeiramente participados pelos atores - atores verdadeiramente motivados e comprometidos com o projeto educativo das suas escolas. Na verdade, as escolas são sistemas sociais cujas dinâmicas dependem das vontades

contingenciais dos seus atores, pelo que importa comprometê-los com o projeto educativo da escola.

10. Potenciar mecanismos de boa gestão e liderança nas escolas. Inúmeros estudos mostram que escolas com excelentes lideranças tendem a ser as que apresentam melhores resultados dos seus alunos. Por exemplo, a OCDE, no relatório *Education at a Glance 2016*, sublinha que “os diretores têm uma influência crucial no ambiente escolar e nas condições de trabalho dos professores” (OECD, 2016: 30). Em média, nos países para os quais existem dados disponíveis, mais de 60% dos diretores relatam frequentemente tomar medidas para apoiar a cooperação entre os professores no sentido de desenvolverem novas práticas de ensino. Mas também para garantir que os professores assumam a responsabilidade de melhorar as suas competências de ensino. E, ainda, para os ajudar a sentirem-se responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos seus alunos.
11. Articular a vida da escola com as estruturas e as dinâmicas da «comunidade», com a «sociedade local». Ou seja: continuar a abrir as escolas às “forças mais vivas” de cada território, envolvendo-as na construção, na implementação e na avaliação do projeto educativo da escola. Hoje, isso já acontece na generalidade das escolas dos países desenvolvidos. Naturalmente, a responsabilidade de tratar bem e de educar melhor os alunos não é exclusiva da escola, mesmo quando uma parte significativa das escolas portuguesas continuam a fazer a diferença, a contrariar os determinismos sociais e a superar as melhores expectativas (Justino, 2013). Criar uma rede com base numa parceria comprometida é, sem dúvida, um mecanismo importante para um território educativo coeso e solidário, que não deixa nenhuma criança para trás.
12. Investir numa educação pré-escolar de qualidade, preferencialmente gratuita. De facto, a educação pré-escolar parece ser vital para o sucesso da criança ao longo da vida, produzindo benefícios para as pessoas e para as sociedades. Crê-se que as crianças com acesso a programas pré-escolares de qualidade sobrevivem melhor na escola “primária” e, por conseguinte, obtêm melhores notas. Se nos lembrarmos que alguns estudos mostram uma espécie de fatalidade, de determinismo, de os alunos com insucesso nos primeiros anos de escolaridade tenderem a revelar-se piores alunos do que os outros nos anos mais elevados da escolarização, então perceberemos bem da importância vital de uma educação pré-escolar de qualidade para todas as crianças. Na verdade, acreditamos que a escola, apesar de tudo, será capaz de reduzir a influência das heranças familiares dos alunos que nela e manifestam por via do capital económico, cultural, social e simbólico que a aluno transporta. Uma boa escola será, certamente, “uma escola que é capaz de compensar efeitos da condição social e cultural dos alunos, oriundos de famílias mais carenciadas, e de contribuir de modo decisivo para que estes ultrapassem as dificuldades que vão encontrando nos seus percursos escolares” (Bettencourt, 2013: 12).
13. Relativizar as conclusões dos estudos internacionais centrados na (pretensa) avaliação da aprendizagem dos alunos (por exemplo, estudos como o conhecido programa PISA (*Programme for international Students Assessment*), que avalia a capacidade dos alunos de vários países na resolução de problemas do dia-a-dia, na área da Literacia, da Matemática

e das Ciências)⁵e outros, que, na realidade, apenas avaliam alguns tipos de saberes (por mais importantes que sejam). Sucede, portanto, que, em geral, as competências artísticas não são avaliadas. Acresce que apesar do PISA dispor de dados que permitem contextualizar e identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos (dados obtidos através da aplicação de inquéritos a alunos, pais e à escola), estes têm um papel bastante diminuto na elaboração dos chamados *rankings*. Pense-se se seria justo comparar sistemas de ensino caracterizados por contextos socioeconómicos e culturais tão díspares como, por exemplo, Portugal, Singapura, Angola ou Finlândia.

14. Conhecer e fazer *benchmarking* de outras realidades educacionais consideradas “boas práticas”: naturalmente, as soluções para um país ou outro território não devem ser simplesmente cópias de outros sistemas de ensino ou experiências, mas, sim, o conhecimento e a análise comparativa de outras realidades podem fornecer uma compreensão dos *fatores* que contribuem para o sucesso das políticas num determinado território e ajudarem a configurar esses *drivers* de políticas educativas nos respetivos contextos nacionais.

15. Implementar, nos sistemas educativos, *bons* modelos de autoavaliação e avaliação externa da qualidade das escolas e dos professores. Porém, o que é qualidade, quando se fala de educação escolar?

A qualidade é uma construção social. O que é então uma escola de qualidade? As respostas são, obviamente, múltiplas, porque diversos e distintos são os modelos que podemos usar para avaliar a qualidade. No chamado mundo desenvolvido, os países usam vários modelos para avaliarem as suas escolas, seja no âmbito de avaliação externa (realizada por entidades externas às escolas), seja no quadro de avaliação interna e de autoavaliação (desenvolvidas no seio da própria escola)⁶.

Podemos, talvez, assumir que uma escola de qualidade é uma escola que apresenta bons desempenhos na generalidade dos indicadores de diversas dimensões relativas aos seus processos, produtos (*outputs*) e resultados (*outcomes*). Podem esses indicadores respeitar a dimensões como: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e clima escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. Independentemente dos modelos, importa que em cada escola de cada país existam práticas instituídas de autorregulação e autoavaliação, bem como de avaliação externa, orientadas para a melhoria contínua dos sistemas, como forma de garantia de qualidade do ensino e das aprendizagens de forma transparente para toda a sociedade. Melhor qualidade será, certamente, sinónimo de maior equidade para os/as estudantes.

⁵ Portugal participou em todos os ciclos do PISA (Programme for international Students Assessment), onde, regra geral, foram escolhidos aleatoriamente 40 alunos, com 15 anos, de cada um dos cerca de 250 agrupamentos de escolas selecionados, também estes aleatoriamente. Os resultados do PISA têm como base o desempenho dos alunos na resolução de problemas do dia-a-dia na área da Literacia, da Matemática e das Ciências. Os testes do PISA são realizados de 3 em 3 anos, e, em cada ciclo, é dado ênfase a uma das áreas, em 2012, foi a vez da Matemática, em 2015, foi a das Ciências. Em 2012, participaram no PISA cerca 510 000 alunos de um leque de 70 países.

⁶ Diferentes modelos usados em países europeus podem ser comparados no livro *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (Pacheco, 2012).

Considerações Finais:

A realidade educacional das sociedades é muito diversa, pelo que as boas soluções para uma educação escolar para todas as crianças, jovens e adultos (independentemente do género, ou da condição social, económica e cultural) baseada na equidade, na justiça, na solidariedade e na qualidade de «excelência», têm que ser encontradas em função da especificidade dos contextos e das dinâmicas dos sistemas e dos atores.

No caso dos países mais desenvolvidos, o principal desafio, hoje, já não é tanto o de garantir o direito à escolaridade, que, aliás, é obrigatória, mas sim o de (re)pensar o papel social das escolas e criar condições que permitam a avaliação da qualidade do seu funcionamento, orientada para a sua melhoria contínua. Nos países em desenvolvimento impõe-se promover a educação escolar através da construção de escolas para toda a população e da criação de condições para a aprendizagem num ambiente propício. Neste caso, as experiências de outros países podem ser objeto de *benchmarking*, mediante a contextualização local de boas práticas internacionais. Tal supõe conhecer a realidade, com conhecimento cientificamente válido, e agir a partir daí, coletivamente, no quadro de um comprometimento de todos os atores para com o futuro, traduzível num pacto educacional alargado. É essa a grande finalidade deste texto.

BIBLIOGRAFIA:

BETTENCOURT, A.M. (2013), "Diversidade e Equidade em Educação – Abertura", em Conselho Nacional de Educação, Diversidade e Equidade em Educação, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 9-15.

BOURDIEU, P. (1985), "The forms of capital", em Richardson, Jonh (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education, Connecticut, Greenwood Press, pp. 241-258.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2016), Estado da Educação 2015, Lisboa, CNE.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice (2016), "Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures", Luxembourg, Publications Office of the European Union.

FAUBERT, B. (2012), In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review for the OECD, Paris, OECD Education Working Papers.

FIELD, S., KUCZERA, M. and PONT, B. (2007), No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Paris, OECD.

HANUSHEK, E. and WOESSMANN, L. (2007), "The Role of School Improvement in Economic Development", Cambridge, National Bureau of Economic Research.

ILLICH, I. (1985), Sociedade sem escolas, Petrópolis, Vozes.

JUSTINO, D. (2013), "Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal", em Diogo, Ana Matias e Diogo, Fernando (orgs.) Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos, Lisboa, Mundos Sociais.

LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.

LEMOS, V. (2013). “Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar”, em *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 73, pp. 151-169.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results From Talis*, OECD Publishing.

OECD (2012), “Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools”, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, Paris, OECD Publishing.

PACHECO, J.A. (Org.) (2012), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*, Porto, Porto Editora.

THE PRINCE'S TRUST (2007), *The Cost of Exclusion. Counting the cost of youth disadvantage in the UK*, London, The Prince's Trust.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (2016), *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030*, New York, UNICEF.

WAGNER, T. (2008), *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*, New York, Basic Books.

4

Integração no Ensino Superior: desigualdade social e diversidade experiencial.

Integration in Higher Education: social inequalities and experiential diversity.

Vera Diogo y Maria José Araújo

veradiogo@ese.ipp.pt

mjose@ese.ipp.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto and researcher at InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Universidade do Porto

Resumo

Este artigo baseia-se num projeto de investigação, em curso, numa instituição de Ensino Superior portuguesa, centrado na multidimensionalidade dos processos de integração dos/das estudantes de licenciatura, com o duplo propósito de compreender as potencialidades e fragilidades dos mesmos e de potenciar uma integração efetiva e emancipatória. A abordagem metodológica é a investigação-ação, estando o projeto associado a um Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA) constituído por docentes e estudantes. A recolha de informação incidiu na observação participante; inquérito por questionário à população estudantil; inquérito por entrevista a 13 estudantes ingressados pelo regime para “maiores de 23 anos”; grupos focais nas licenciaturas de Educação Básica, Ciências do Desporto e Educação Social.

Nesta posição semiperiférica da sociedade informacional, a massificação do Ensino Superior serve de cenário para a coexistência de estudantes com características diversas, quanto: às origens socioeconómicas e geográficas; à faixa etária; às expectativas e representações do ensino superior; às formas de participação no contexto académico-estudantil; às práticas cívicas e associativas. A diversidade persiste nas ordens de motivação apontadas pelos/pelas estudantes para ingressar no Ensino Superior: i) académica e laboral, associada ao desejo de mobilidade social ascendente; ii) pessoal, associada à autorrealização; iii) vocacional; iv) social. Para além das motivações, as experiências e respetivas construções simbólicas dos/das estudantes são, também, múltiplas, destacando-se como vetores diferenciadores: estudantes tradicionais vs trabalhadores-estudantes; regime diurno vs regime pós-laboral; estudantes praxistas vs estudantes não praxistas. O conhecimento construído permite interpretar que a valorização da diversidade experiencial contribui para combater os efeitos das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação inclusiva; Aprendizagem experiencial

Abstract

This article is based on an ongoing action-research project in a Portuguese Higher Education institution, focused on the multidimensional processes of undergraduation students' integration, with the double purpose of understanding its potential factors and weak points and of promoting an effective and empowering integration. The project is intertwined with a Support Group to Academic Work¹ formed by lecturers and students. The empirical work consisted of a survey to the student population; interviews with 13 students enrolled by a quota for students elder than 23; focus groups with students attending Basic Education, Sport Sciences and Social Education.

In this semi-peripheral position of the informational society, Higher Education's massification is the scenery where a large diversity of students coexist. The orders of diversity are: socioeconomical and geographical backgrounds; age group; expectations and conceptions of Higher Education; forms of participation in the academic context; civic and associative engagement. Diversity is also present in the sources of motivation for enrolling in Higher Education: i) academical and professional, related to the desire of social mobility; ii) personal, related to self-achievement; iii) vocational; iv) social. Not only the students' motivations, but also their experiences and related symbolic constructs are multiple, within them three differentiation lines arise: «traditional students» vs «student-workers»; «day-shift» students vs «night-shift» students; students that participate in academic traditions vs students who don't participate in such activities. The project allows us to infer that valuing experiential diversity contributes to overcome the effects of social inequalities.

Key words: Higher Education; Inclusive Education; Experiential Learning

¹ Grupo de Apoio ao Trabalho Académico - GATA

1. O projeto «Aprender a Aprender» e o GATA

O «Aprender a Aprender» – projeto que aqui se apresenta – surgiu da reflexão partilhada sobre a experiência docente com estudantes de Licenciatura, tendo-se estruturado, a par e passo com o trabalho académico desenvolvido entre docentes e estudantes numa iniciativa designada por Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA). Neste grupo promove-se o estudo e a reflexão sobre o mesmo, a discussão de temáticas e métodos de estudo e a cooperação entre os/as estudantes, bem como entre docentes e estudantes. É, ainda, desenvolvido um apoio individual, personalizado aos/às estudantes que assim o desejam. Em várias unidades curriculares de diferentes cursos, os/as estudantes tiveram a possibilidade de explorar a temática do Ensino Superior, e mais particularmente, do seu papel enquanto estudantes do Ensino Superior, participando ativamente no «aprender a aprender». O projeto «Aprender a Aprender», com este alicerce experiencial, tem como intenção principal a construção de conhecimento sobre as representações e práticas dos/das estudantes nos seus processos de integração no Ensino Superior.

2. Dimensões estruturais e objetivos do projeto

Definimos como objetivos: «potenciar uma integração efetiva e emancipatória dos/das estudantes no meio académico» e «compreender as dificuldades e potencialidades nos processos de transição/integração dos/das estudantes», que se desenvolveram em três dimensões de análise:

- i) dimensão da cognição e aprendizagem;
- ii) dimensão do desenvolvimento pessoal e social;
- iii) dimensão dos recursos de aprendizagem e seus usos.

Para concretizar o primeiro objetivo, promovemos o debate sobre a compreensão do valor do conhecimento e o uso de códigos linguísticos específicos do e no contexto académico, procurando identificar *com* os/as estudantes estratégias que poderiam melhorar o seu desempenho académico, tendo em conta, quer os métodos de estudo e o exercício do pensamento crítico, quer as relações sociais estabelecidas em contexto académico, quer o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. Para dar resposta ao segundo, dedicámo-nos a explorar e compreender as suas principais representações e expectativas ao ingressar no Ensino Superior, bem como as suas realizações ao integrar o mesmo, tendo em conta, quer as dificuldades apresentadas, quer as conquistas relatadas.

3. Nota metodológica

Como se depreende da articulação do estudo com o GATA e dos objetivos apresentados, seguiu-se a linha metodológica da investigação-ação. Este é um estudo de caso que se pretendeu amplo e profundo realizado ao longo de 4 anos letivos consecutivos (2013/14; 2014/15; 2015/16; 2016/17) e que terá o seu término no ano letivo 2017/2018, ano em que faremos sobretudo análise e disseminação de resultados. É um estudo longitudinal que permitiu acompanhar os/as estudantes desde que entram na instituição até que saem com a sua formação graduada completa. Foi realizado um inquérito por questionário à população estudantil; um inquérito por

entrevista a 13 estudantes ingressados/as pelo regime para “maiores de 23 anos”; e grupos focais nas licenciaturas de Educação Básica (1º ano), Ciências do Desporto (2º ano) e Educação Social (1º ano), regimes Diurno e Pós-laboral.

O inquérito por questionário, construído em colaboração com os/as estudantes de 1º ano da Licenciatura em Educação Social, no âmbito da Unidade Curricular de *Metodologias de Investigação Socioeducativa*, foi, numa primeira fase, distribuído a vários/várias estudantes de diferentes cursos de licenciatura e os resultados analisados foram debatidos quer entre estudantes, quer entre docentes e estudantes, quer publicamente em encontros científicos nacionais e internacionais². Está em curso uma segunda fase do inquérito (já elaborado e distribuído), integrando as principais questões levantadas nos resultados preliminares que merecem agora aprofundamento e estudo.

No seguimento ano letivo de 2015/2016, editou-se um livro – *E! Estudar, investigar, intervir* – que reúne resultados do trabalho em estudo assim como, reflexões e testemunhos de docentes e discentes sobre as suas experiências de integração no Ensino Superior e de participação no desenvolvimento deste projeto.

No ano letivo de 2016/2017, no âmbito da Unidade Curricular de *Sociologia das Organizações*, os/as estudantes de 2º ano da licenciatura em Educação Social, foram convidados/as a refletir sobre a sua instituição de Ensino Superior, analisando a sua multidimensionalidade: estrutural, cultural, política, humana, orgânica e cognitiva (Cunha, 2007; Jensen, 2006; Morgan, 2006). Parte destes/destas estudantes estavam, de algum modo, familiarizados/as com o projeto “Aprender a Aprender” e tinham colaborado no GATA, o que facilitou a sua compreensão da investigação.

Assim, os dados discutidos neste artigo decorrem do trabalho e reflexão realizado no âmbito deste projeto e da sistematização de resultados dos trabalhos académicos realizados pelos/pelas estudantes, no âmbito da Unidade Curricular de *Sociologia das Organizações*.

4. Ingresso no Ensino Superior: entre a tradição elitista e as tendências neoliberais

Em Portugal, desde a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2005, são objetivos do Ensino Superior, i) formar não apenas para a integração em grupos profissionais, mas também para participar no “desenvolvimento da sociedade” e “colaborar na sua educação continua”; ii) “promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação” (Lei 49/2005). Santos (2008) associa a expansão dos sistemas educativos e do Ensino Superior, em particular, à construção de projetos de país, tendencialmente elitistas, tradição que se constitui como obstáculo à democratização do ensino que se depreende dos objetivos acima transcritos. Considera ainda que as atuais tendências globalizantes, atacando os projetos nacionais, favorecem uma dualização do mercado de trabalho global (Santos, 2008). Tais interpretações compaginam-se com as de Abrantes (2012), quando conclui que o alargamento do ensino tem contribuído para a polarização entre coletivos qualificados, encarrilados na sociedade do conhecimento, e coletivos com baixas qualificações e poucas oportunidades no mercado de trabalho. Mineiro (2015) argumenta que

² Os artigos publicados estão identificados nas referências bibliográficas deste texto

no sistema de Ensino Superior se assiste, atualmente, à *institucionalização de um discurso empresarial-individual da empregabilidade*, que se vem concretizando em sete domínios: 1) a reestruturação dos *currícula*; 2) a reestruturação organizacional, com tendências empresariais; 3) o foco na produtividade e rentabilidade; 4) o aumento dos custos para os/as estudantes; 5) a redução das expectativas dos/das estudantes e suas famílias no Ensino Superior como meio de mobilidade social, ou mesmo, garantia de inserção laboral; 6) o progressivo esquecimento da perceção do Ensino Superior como *direito social fundamental*; 7) o incremento da reprodução social.

Entre a tradição elitista e as tendências neoliberais, nesta posição semiperiférica da sociedade informacional, a massificação do Ensino Superior serve de cenário para a coexistência de estudantes com características diversas, quanto: às origens culturais, socioeconómicas e geográficas; à faixa etária; às expectativas e representações do Ensino Superior; às formas de participação no contexto académico-estudantil; às práticas cívicas e associativas; às dificuldades e constrangimentos provocadas pelos problemas laborais e que se refletem nas possibilidades de participação e de tempo de estudo, entre outras questões, condicionadas pelas políticas educativas europeias, pelos discursos mediáticos, políticos e sociopolíticos.

O ingresso no Ensino Superior faz parte dos projetos de vida de muitos jovens e das suas famílias e constitui um importante momento de transição entre ciclos de escolarização, de mudança de vida a vários níveis, e assim, é encarado, por eles, *como um dos mais relevantes acontecimentos de todo o ciclo de vivências académicas*³.

Neste sentido, e face às mudanças políticas torna-se fundamental refletir sobre os modos como as instituições de Ensino Superior percecionam e contribuem para a integração dos jovens do ponto de vista psicossocial e académico: que formas de diálogo estabelecem com os/as estudantes; que papel lhes reservam e que mecanismos de escuta lhes são disponibilizados; que acompanhamentos estão disponíveis; que alterações introduzem as instituições nas suas rotinas de forma a adaptarem-se aos/às estudantes que recebem em cada ano letivo; que valorizações atribuem a práticas e rituais de sociabilidade (Araújo et al., 2016). O debate sobre o Ensino Superior, numa sociedade com as características da sociedade portuguesa, é um debate necessário desde logo para garantir que todos os/as estudantes sem exceção consigam completar os seus estudos e desenvolver os seus processos identitários. Valorizar a formação (que deixa de ser obrigatória), valorizar a diferença e a diversidade, significa colocar em primeiro lugar a liberdade cultural das pessoas, ampliar as suas possibilidades de escolha e de mudança e dar nova visibilidade e protagonismo aos seus modos de vida e à forma como conseguem que a formação seja, também, uma forma de emancipação e construção identitária. O que não implica, porém, que cada um possa fazer o que quiser em nome da sua identidade. Pelo contrário, implica denunciar e enfrentar de forma crítica as desigualdades e discriminações que se escondem por «trás» das diferenças. Isso exige uma visão mais ampla das identidades, em que diferença e diversidade experiencial se tornem recursos para o questionamento sobre as pessoas que queremos ser e sobre as sociedades que desejamos construir. Os/as estudantes são potenciais profissionais que se preparam para contribuir para o desenvolvimento social, cultural, económico e político, pelo que é fundamental a preocupação com as condições, recursos e possibilidades e desafios para pensar e realizar a sua formação.

³ Frase verbalizada por muitos/muitas estudantes nas sessões de *focus group*.

5. Experiências e trajetórias de vida: diversidade e identidade

Como demonstra a figura 1, os/as estudantes apontam diversas ordens de motivação pelas quais decidiram candidatar-se ao Ensino Superior: i) académica e laboral, associada ao desejo de mobilidade social ascendente; ii) pessoal, associada à auto-realização; iii) vocacional; iv) social.

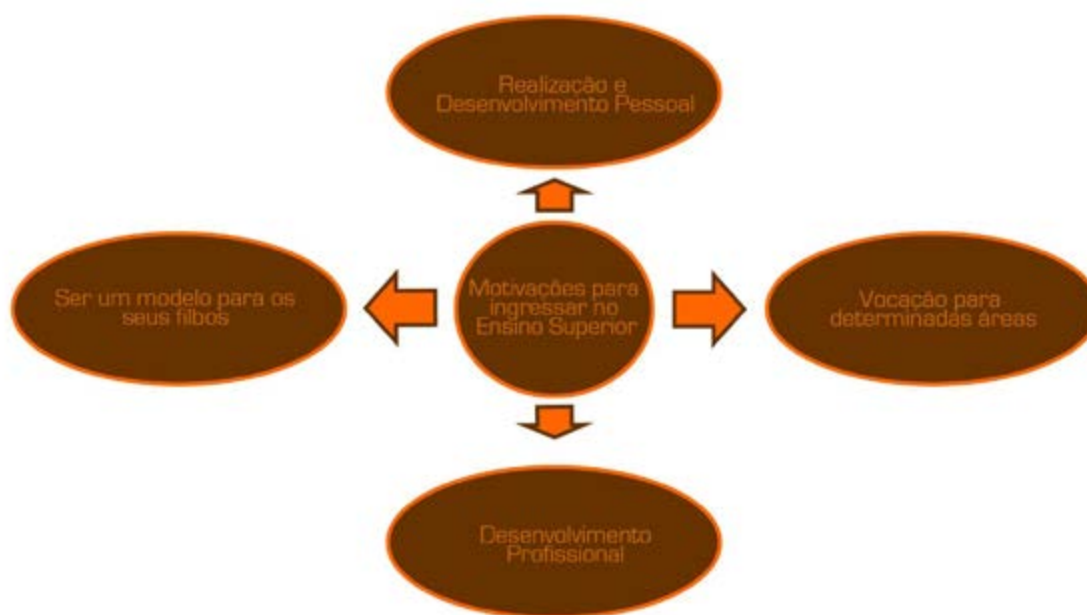


Figura 1 – Motivações para ingressar no Ensino Superior

Face a tais expectativas, a maioria avalia positivamente a sua experiência de integração no Ensino Superior, no entanto, não deixam de ser elencados diversos tipos de constrangimentos, que se representam na figura 2. Entre os constrangimentos ou desafios da vida académica, destacam-se os financeiros, exacerbados pela escassez de bolsas de estudo. Salienta-se também a dificuldade de gestão de tempo, agravada pela extensão dos movimentos pendulares para quem vive mais longe da instituição de Ensino Superior e para os/as estudantes deslocados/as, cuja residência permanente não corresponde à residência em tempo de aulas. Assinalam-se ainda desafios psicológicos e sociais, dada a multiplicidade de emoções vivenciadas e a alteração e/ou ampliação das suas redes sociais e sociabilidades. Os/as trabalhadores/as-estudantes, por acréscimo aos restantes fatores, enfrentam dificuldades de conciliação do seu papel laboral com o de estudantes, o que tem impactos quer na gestão do tempo, quer na vivência emocional e interpessoal.

4 A motivação relativa às relações com seus filhos ou filhas surge entre os/as estudantes ingressados pelo regime para pessoas maiores de 23 anos. A aposta no desenvolvimento profissional é particularmente frisada pelos/pelas trabalhadores-estudantes.

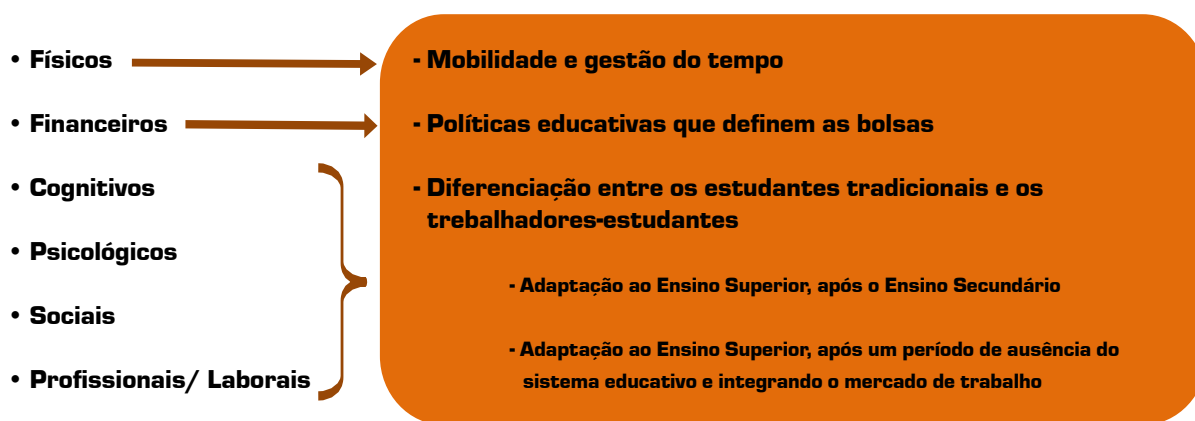


Figura 2- Constrangimentos enfrentados na experiência estudantil de integração no Ensino Superior

Mais do que aprofundar os fatores de desigualdade social entre os/as estudantes, procurámos compaginá-los com as experiências e trajetórias sobre as quais estes/estas se disponibilizaram a refletir. Numa primeira abordagem, percecionámos relativa clivagem entre os/as estudantes tradicionais, ou estudantes a tempo inteiro, e os/as trabalhadores/as-estudantes, particularmente, os/as estudantes «mais velhos/as», ingressados pelo regime de maiores de 23 anos. Entre estes/estas, destacam-se as motivações de desenvolvimento pessoal e profissional na decisão de ingresso no Ensino Superior; uma avaliação muito positiva da sua experiência, como a «realização de um sonho» e a auto-superação, e ainda, como via de mobilidade social, ao contrário do que apontam as tendências neoliberais. Tais estudantes tendem a desvalorizar a sua experiência profissional como fator potenciador da aprendizagem, perspetivando sobretudo o impacto positivo da experiência estudantil no desempenho profissional. Questionamos se a academia os/as motivava suficientemente a perspetivar as potencialidades da reflexão sobre a sua experiência profissional para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Parte destes/destas estudantes têm, inclusive, experiência em atividades cívicas, associativas e partidárias. Salientam, ainda, as relações sociais estabelecidas com colegas e professores, como potencialidades na sua integração, valorizando positivamente a inter-geracionalidade, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo como fator unificador do processo formativo (Lei 49/2005). No entanto, prevalece entre eles uma tendência de auto-representação negativa associada à própria idade e ao período de ausência do sistema de ensino (Araújo, Monteiro, Martins & Diogo, 2014). Este último fator diferencia estruturalmente as experiências destes/destas estudantes, particularmente no que toca aos desafios intelectuais, sociais e psicológicos, e claramente, aos profissionais ou laborais. Enquanto os/as estudantes ditos tradicionais (que não interrompem o seu processo de escolarização), procuram adaptar-se a um outro nível de ensino, com características diferenciadas face ao ensino secundário onde tendencialmente se sentiam mais confortáveis ou menos desafiados, demonstrando dificuldades ou mesmo apresentando resistências em contrariar determinados padrões da cultura estudantil, ali estabelecida; os/as estudantes-trabalhadores/as passam por um «regresso à escola», mas uma «escola» a que nunca pertenceram – o Ensino Superior, tendo já quebrado com os padrões culturais associados à cultura estudantil vigente no seu período de ensino secundário. Boa parte destes/destas estudantes ditos «não-tradicionais» encontraram-se no lado desfavorecido da polarização que analisa Mineiro (2015), sendo o seu ingresso no Ensino Superior uma estratégia para alterar

tal situação. Em suma, as experiências estudiantis destes grupos são diferenciadas a diversos níveis, influenciando o modo avaliam a diversidade e a diferença e ainda como constroem os seus processos identitários enquanto estudantes. Todas as identidades são compostas por múltiplas referências e pertenças (género, idade, naturalidade, família, qualificação, religião, visão política, profissão, clube de futebol, orientação sexual, estilo de música...) que se revelam ou se escondem mais ou menos em função de cada contexto em que nos situamos e que mudam ao longo das nossas vidas.

6. A experiência de ser estudante e os métodos de estudo

“Estudar é bater de frente, entrar em choque. Ser-se estudante é desde sempre, e em mais do que uma maneira, exercer a profissão do espanto e o risco do questionamento. E só é realmente estudante quem estuda, ou seja, quem experimenta, quem discute, quem confronta... Só é estudante quem partilha e põe em comum” (Monteiro in Araújo et al. 2016:55).

Começamos por desmistificar a representação de «estudante de Ensino Superior», tal como Bourdieu (1980) desconstruiu a noção de *juventude*, pois verificámos que neste contexto, há muito espaço para a diferença – regimes de entrada e de frequência no Ensino Superior; faixas etárias; origens socioeconómicas e geográficas – restando perceber até que ponto ela é considerada e valorizada, de modo a combater situações de desigualdade nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal constatação motiva-nos a questionar como podem a diversidade de representações e expectativas sobre o Ensino Superior e a divergência de atitudes estudiantis face ao estudo e à formação ser tornadas potencialidades na promoção do diálogo, da criatividade e da responsabilidade partilhada?

Nas discussões relativas aos métodos de estudo praticados e às posturas dos/das estudantes face aos processos de ensino e de aprendizagem, muitos admitem ser pouco envolvidos/as, pouco participativos/as, declarando métodos de estudo que não implicam o uso da reflexividade, conforme espelha a figura 3.

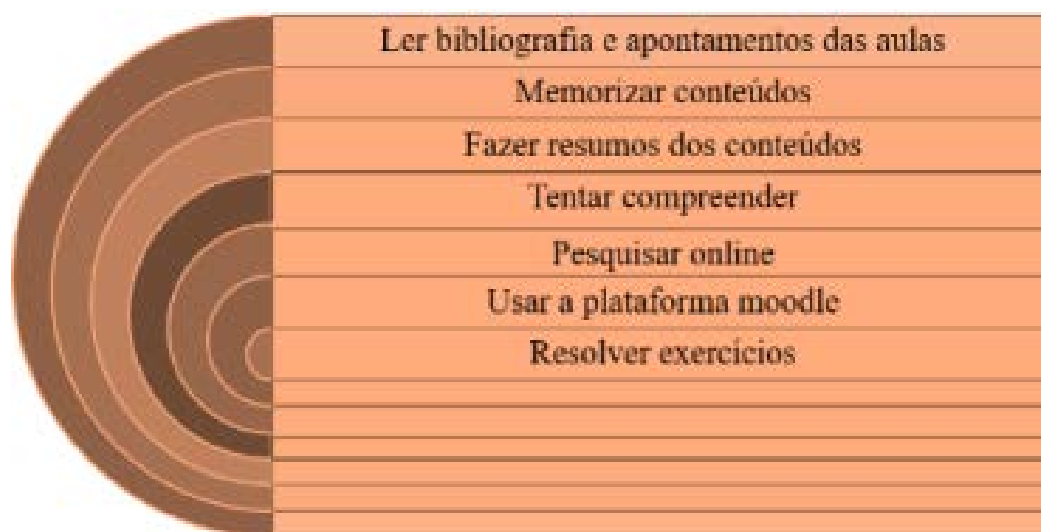


Figura 3 – Métodos de estudo

Apesar do conceito e da prática de estudo, neste grau de ensino, ser encarado com mais preocupação e empenho, há hábitos e rotinas difíceis de ultrapassar. Desde logo porque se põe em causa o ensino reprodutivo, meramente transmissivo e expositivo e muitos estudantes vão demorando a compreender que o estudo implica adesão voluntária, desafio e cooperação: menos controle e mais responsabilidade. Estudar implica pensar, avaliar, recriar, reescrever, como se depreende da filosofia de Paulo Freire (1976; 2012). Tornar-se estudante no Ensino Superior, como refere Lahire (1997), remete para um processo de *socialização silenciosa*, que passa por ruturas com o estilo de vida que se adquire ao longo do percurso escolar no ensino básico e secundário. A importância do curso e do diploma, a perspetiva de alguma mobilidade e desenvolvimento social, a necessidade de emancipação familiar, as mudanças no ritmo de vida, entre outras questões, são experienciadas de forma diferente dependendo da origem, contexto de interação social e do currículo de cada estudante (Araújo & Diogo, 2015).

Alguns/algumas estudantes relatam o prazer que o estudo lhes dá, outros ficam presos aos processos de avaliação que sentem como uma necessidade de completar unidades curriculares e não tanto como uma necessidade de, com os professores e os colegas, construir e avaliar conhecimentos. A preocupação com a integração efetiva e emancipatória dos/das estudantes, com a promoção do sucesso escolar no Ensino Superior, não pode deixar de ser considerada um objetivo fundamental, quer das políticas públicas, quer da ação das instituições universitárias e politécnicas, como referem Costa e Lopes (2008).

Ao longo deste projeto, alguns/algumas estudantes demonstraram forte dinamismo e envolvimento na construção dos seus processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, há a perceção de que muitos/as estudantes tem poucas expectativas quanto ao seu sucesso académico, estando, pois, pouco disponíveis para despende esforço no sentido de o alcançar. Aliás, num dos testemunhos elaborados pelos/pelas estudantes a propósito do trabalho académico realizado em grupo⁵, é explicitada a *relação com as colegas, com as quais divergia em "objetivos e metas", na realização de um trabalho*. O relato da sua tomada de iniciativa na realização do trabalho, "na primeira pessoa" e a sensação de falhanço e de traição dos seus próprios princípios ao constatar, após o término, que havia contribuído para limitar a aplicação da metodologia de investigação-ação proposta pela docente. Dadas as potenciais vantagens que a sua trajetória socioeducativa, a sua maturidade cognitiva e a maior desenvoltura na realização de pesquisa académica aportam à sua experiência no Ensino Superior, responsabilizou-se sobretudo a si pelo «falhanço» (Bravo, 2016). Esta reflexão faz-nos questionar de que modos os processos educativos lidam, ou não, com estas ordens de diversidade entre os/as estudantes; em que medida são as vantagens de alguns potenciadas em proveito de todos, numa lógica de aprendizagem experiencial partilhada; em que medida são estes/estas estudantes motivados/as a ter a postura auto-crítica e de responsabilidade partilhada, aqui demonstrada, e até que ponto são motivados/as a competir, preservando as suas vantagens como troféus?

7. A instituição de Ensino Superior como organização

Da análise organizacional realizada pelos/pelas estudantes, desenvolvemos algumas temáticas

⁵ Os trabalhos de grupo são usuais e por vezes obrigatórios em diferentes Unidades Curriculares (UC), fazendo parte dos processos de avaliação.

que têm em comum destacar a diversidade de condições e experiências a partir das quais os/as estudantes constroem significados diferenciados sobre o Ensino Superior e a sua instituição de Ensino Superior, em particular, e sobre o seu papel de estudante.

Assumi particular relevo a comparação entre os regimes letivos diurno, que funciona entre as 8h e as 18h, e pós-laboral, que opera entre as 18h e as 23:30. Dois grupos do segundo regime exploraram este tema, tendo em conta, as representações mútuas e as relações entre os/as estudantes de ambos os regimes, e as condições e os serviços disponíveis. Um deles centrou-se na perspetiva dos/das estudantes, através de um questionário, o outro, na perspetiva dos/das responsáveis dos serviços, por meio de entrevistas. Ambos os grupos cruzaram informação proveniente das duas técnicas utilizadas, de modo a desenvolverem interpretações mais abrangentes e compreensivas.

A pesquisa das estudantes que integravam estes dois grupos revelou que, constituindo uma minoria, os/as estudantes do regime pós-laboral se sentem discriminados no acesso a serviços, como a Biblioteca, a Cantina, o Bar e os Serviços Académicos, cujo horário favorece a utilização em regime diurno (Costa et al., 2017; Silva & Teixeira, 2017). É significativo o facto de terem sido apenas estudantes do regime pós-laboral a interessar-se por este tema, pois nos permite deduzir que, pelo menos naquele ano e naquela licenciatura, estes estudantes demonstram maior preocupação do que os do regime diurno, com a diferenciação entre regimes, o que se compagina com uma situação de desvantagem.

Usando como lentes as metáforas organizacionais desenvolvidas por Morgan (2006), Jensen (2006), Cunha (2006), entre outros, as estudantes perspetivaram, assim, a face maquinal da sua instituição de Ensino Superior, onde não obstante a diversidade de horários letivos, se uniformiza o funcionamento dos serviços, a prol da eficiência na gestão de recursos. É importante enquadrar estas práticas na tendência de empresarialização vivenciada no Ensino Superior (Mineiro, 2015), como, de modo geral, no setor público, por influência do managerialismo (Faleiros, 2001; Banks, 2004). A empresarialização do Ensino Superior que passa pela orientação para a eficiência das diretrizes de gestão de recursos definidas pela tutela, sustenta a subcontratação de todos os órgãos que possam ser considerados acessórios, ou na linguagem de Mintzberg ([1979] 2010), *peçoal de apoio*. Nomeadamente, os serviços de Bar e Cantina são subcontratados, por meio de concurso público, o que complexifica a trama organizacional em presença no contexto educativo, distanciando os/as estudantes, bem como os restantes atores organizacionais dos processos de tomada de decisão específicos àqueles serviços. Esta subcontratação implica que algumas áreas do serviço público educativo estão à responsabilidade de entidades privadas cuja articulação com a comunidade educativa é meramente instrumental, lógica que é apanágio do neoliberalismo (Gray & Webb, 2011), entrando em choque com o princípio de equidade que sustenta a massificação do ensino, e de antemão, a «coisa pública».

No caso da Cantina, não são servidas refeições em horário pós-laboral. Na sequência de reivindicações dos/das estudantes quanto a esta limitação, no ano letivo de 2015/2016, passou a abrir-se o espaço da cantina. Contudo, apenas o Bar serve refeições, até às 21.00, sendo comum haver queixas quanto à falta de opções a partir das 20h, 20:30. Quando confrontadas com estas questões, as funcionárias do bar desvalorizaram as desigualdades apontadas pelas estudantes, considerando legítimo e compreensível que aproximando-se a hora do fecho, existam menos opções pré-confecionadas (Silva & Teixeira, 2017; Costa et al., 2017). Por seu turno, a

responsável dos Serviços Académicos partilha a perceção que não existe efetiva desigualdade de acesso entre os regimes, dada a existência de uma linha telefónica e de contactos eletrónicos a que os/as estudantes do Regime Pós-Laboral podem recorrer (Costa et al., 2017; Silva & Teixeira, 2017). Nesta dificuldade de reformulação das formas de organização do trabalho, as estudantes identificam o peso da racionalidade limitada que cristaliza o raciocínio aplicado às práticas organizacionais, promovendo a rotinização e impedindo a mudança (March & Simon, 1958).

Por acréscimo, estes dois grupos constataram que os/as estudantes deste regime têm pouco envolvimento nas atividades da Associação de Estudantes, o que ocorre devido à incompatibilidade horária, mas também por um certo alheamento destes/destas estudantes face aos propósitos daquela entidade (Costa et al., 2017; Silva & Teixeira, 2017). Vendo a organização como uma cultura, pode afirmar-se que a diversidade existente entre as dinâmicas dos distintos regimes lhes aportam rituais, representações da instituição de Ensino Superior e autorrepresentações diferenciadas, compondo o que alguns apelidariam de subculturas (Gomes, 1991). Pensando a organização educativa como um sistema político, visualizam-se algumas disparidades nas oportunidades de participação dos estudantes dos diferentes regimes, dada a concentração em horário diurno, da maioria dos eventos, nomeadamente, as reuniões do Conselho Pedagógico, único órgão de gestão onde são representados os estudantes. Embora não afete igualmente todos os estudantes do regime pós-laboral, mas particularmente os trabalhadores-estudantes, tal disparidade promove o seu alheamento face às regras organizacionais, cujo domínio constitui uma fonte de poder crucial na interação entre atores organizacionais (Bernoux, 2005).

No regime diurno, um grupo de trabalho realizou a sua análise organizacional tendo como eixo estrutural a relação entre as dinâmicas organizacionais e as tradições académicas, particularmente, as atividades praxistas. Como interpretámos, anteriormente, é forte “o impacto da praxe na vida quotidiana de muitos estudantes, não só ao nível das práticas como dos discursos” (Araújo, Sampaio & Lopes, 2014:7). Entre os resultados intermédios deste projeto, surge a identificação da praxe como fator coadjuvante à integração no Ensino Superior, por uma parte significativa dos estudantes, o que nos motiva a refletir sobre a imbricação destas práticas nas comunidades académicas (Frias, 2003).

O mencionado grupo explorou as perceções dos/das estudantes sobre a praxe académica, bem como sobre as representações mútuas entre estudantes praxistas e não praxistas, através de um questionário. Constataram que embora ambos os grupos de estudantes vejam as práticas praxistas como meio de integração estudantil, entre os não praxistas há visões menos positivas dos valores e rituais associados à praxe. No entanto, o mesmo não se transpõe para a perceção que estes/estas estudantes têm dos/das estudantes praxistas, transparecendo um clima de respeito pelas opções individuais. No que respeita às relações entre os dois grupos: os/as estudantes praxistas não as avaliam de modo muito positivo, não as dissociando da ideia de que os/as estudantes não praxistas vêm a praxe com maus olhos; os/as estudantes não praxistas, no geral, consideram que estas relações têm pouca intensidade, comparativamente às dinâmicas existentes entre estudantes praxistas. Os/as estudantes praxistas criticam os meios de comunicação pela publicitação de uma imagem negativa da praxe, associada a situações de violência, propondo que se divulguem mais os bons exemplos, como as praxes solidárias. O grupo concluiu que a praxe realizada na sua instituição de Ensino Superior tem

impacto significativo na vida quotidiana, bem como nas relações interpessoais entre estudantes, apresentando características diferenciadoras face à praxe realizada noutros contextos (Alves et al., 2017). Nomeadamente, o caráter ofensivo, brejeiro ou insultuoso das letras das canções praxistas identificado num estudo recente (Lopes & Sebastião, 2017), não se verifica neste contexto (Alves et al., 2017).

8. Em síntese

Na ótica da educação inclusiva que preconiza a democratização do ensino, compaginada com a perspetiva crítica da educação, focada no potencial do estudante para agir sobre o mundo, faz sentido promover processos de ensino e de aprendizagem experienciais, socialmente enraizados, reflexivos, participativos e críticos (Dewey, 1968; Mezirow, 1997; Carvalho & Diogo, 1999; Smith et al, 2008). É ainda fundamental compreender que “as barreiras de classe não derivam apenas da posse de bens materiais. Dizem respeito simultaneamente às componentes imateriais, como, por exemplo, os recursos educacionais, culturais e simbólicos, que são, por via de regra, sujeitos à mesma lógica inigualitária e aos mecanismos de demarcação social que regem as sociedades atuais”. (Estanque, 2009:1-2).

Perante o alargamento das desigualdades sociais, no quadro de uma sociedade informacional, tendencialmente dual (Santos, 2008; Abrantes, 2012), e a multiplicação de ordens de diversidade entre os/as estudantes, é fundamental motivar todos à reflexão, ao debate, à partilha de experiências diferenciadas e de perspetivas necessariamente parciais sobre o Ensino Superior, de modo a promover a construção de conhecimento sobre estes contextos socioeducativos e organizacionais, potenciando o envolvimento e o sentimento de pertença. Porém, só a participação dos/das estudantes e da generalidade da comunidade académica, à escala organizacional e à escala do próprio sistema educativo, poderá concretizar uma efetiva valorização da experiência *in loco* nos processos formativos e da dimensão cidadã da educação (Sérgio, [1918] 2008; Freire, 1976; Araújo et al, 2016). Tal construção de conhecimento, socialmente enraizada e cientificamente estruturada, será passível de se fazer expressar na opinião pública, ampliando o conhecimento corrente, transformando o senso comum sobre as personagens e os cenários do Ensino Superior (Santos, 1993; Santos, 2002).

Na verdade, e como fomos constatando ao longo da nossa investigação com os/as estudantes, a participação e a cooperação são fundamentais para o seu sucesso académico e de vida. As preocupações com o estudo e o seu significado e a forma como as instituições de Ensino Superior conseguem integrar e apoiar os/as estudantes são fundamentais para ultrapassar algumas das dificuldades sentidas. Além disso, enquanto coparticipantes, neste estudo, os/as estudantes tornaram-se parceiros/as incontornáveis e gestores/as de um trabalho de investigação que do ponto de vista do seu conteúdo ultrapassou as nossas expectativas relativamente às hipóteses que colocamos inicialmente. O espírito de entreatajuda é fundamental para estar atento/a e valorizar as reações e expressões de cada grupo de pessoas de diferentes gerações que escolhe determinada instituição de Ensino Superior. Envolver os/as estudantes no trabalho que com eles e elas fazemos e valorizar as suas experiências pessoais e profissionais como uma mais-valia para o sucesso académico é uma forma de combater as desigualdades sociais. Tal estratégia permite combater os efeitos das desigualdades classistas, entre outras, no trabalho académico e nos processos de aprendizagem, potenciando processos de emancipação que motivarão os/

as estudantes a apostar no seu desenvolvimento profissional, o que poderá favorecer a sua mobilidade social.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, M., MONTEIRO, H., BRAVO, A, URIBE, S. e MARTINS, T. (orgs). (2016) *Ei! Estudar, Investigar e Intervir*. Cadernos Pedagógicos, nº 1. ESE- IPP.

ARAÚJO, M.J. & DIOGO, F. (2015). Estudar no ensino superior. A questão da igualdade de oportunidades de sucesso no ensino superior público. In II Colóquio internacional de Ciências Sociais e da Educação. Braga: Universidade do Minho, 939-947.

ARAÚJO, M.J; SAMPAIO, R. & LOPES, H. (2014).Estudantes no Plural: Uma reflexão a partir das experiências dos estudantes de Educação Social nos processos de transição para o Ensino Superior. In *Pedagogia e Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*.Porto: ESE-IPP, 468-472.

ARAÚJO, M.J., MONTEIRO, H., DIOGO, V. & MARTINS, T. (2014). Adultos em contextos juvenis: Prelúdios de um projeto em torno de estudantes “Maiores de 23”. Revista *SENSOS*, 7, 77-90.

ABRANTES, P. (2012): “A escola como motor de uma modernidade dual. O caso português no contexto europeu”. *Sociologia On Line*, (5, Setembro), 6-33 [online]. http://revista.aps.pt/cms/files/artigos_pdf/ART508ff18e4b60f.pdf, consultado a 19 de Junho de 2013.

ALVES, T., AMADO, C., CORREIA, J. & SILVA, M. (2017). *Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*.Trabalho académico não publicado.

BANKS, S. (2004). *Ethics, Accountability and the Social Professions*. New York: Palgrave Macmillan.

BERNOUX, P. (2005). *A Sociologia das Organizações*. Porto: R.E.S. Ed. Lda.

BOURDIEU, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris. Éditions de Minuit.

BRAVO, A. (2016) “Borboletas na barriga: um ensaio sobre a construção de um projeto. In Araújo, M., Monteiro, H., Bravo, A, Uribe, S. e Martins, T. (orgs). *Ei! Estudar, Investigar e Intervir*. Cadernos Pedagógicos, nº 1. ESE- IPP.

CARVALHO, A.& DIOGO, F. (1999). *O Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, A.& LOPES TEIXEIRA, J. (coord.) (2008). Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas. Lisboa: CIES – ISCTE - UL & ISFLUP [relatório final, online]. http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf, consultado a 27 de julho de 2015.

COSTA, R., FERREIRA, M., MADUREIRA, M., OLIVEIRA, T.& SILVA, M., (2017). *A ESE em regime Pós-Laboral*. Trabalho académico não publicado.

CUNHA, M., REGO, A., CUNHA, R. & CABRAL-CARDOSO, C. (orgs) (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.

- ESTANQUE, E. (2009). Diferenças sociais de classe e conflitualidade social [online]. http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/469_EE_Diferen%20Soc%20de%20Classe.pdf, consultado a 20 de Agosto de 2017.
- FALEIROS, V.(2001): “Desafios do serviço social na globalização”, in Helena Mouro & Dulce Simões: *100 anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto.
- FREIRE, P. (1976). *Educação com prática de Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogia Da Autonomia. Saberes Necessários À Prática Educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FRIAS, A. (2003): “Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (66), 81-116 [online]. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/66/RCCS66-081-116-Anibal%20Frias.pdf>, consultado a 4 de Novembro de 2013.
- GOMES, D. (1991): “Cultura Organizacional”: estratégias de integração e de diferenciação”. *Psychologica*, (6), 33-51.
- JENSEN, D. (2006): “Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts”. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17 [online]. https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF, consultado a 5 de Março de 2016.
- LAHIRE, B.(1997). “Les Manières D’étudier”. *Les Cahiers De L’ove* (2) [online]. <http://www.ove-national.education.fr/publications/autres-ouvrages> consultado a 10 de Janeiro de 2015.
- LOPES TEIXEIRA, J.& SEBASTIÃO, J. (2017). A Praxe como fenómeno social. Relatório final. DGES – Direção Geral do Ensino Superior [online]. http://www.dges.gov.pt/sites/default/files/naipa/a_praxe_como_fenomeno_social.pdf, consultado a 2 de Fevereiro de 2017.
- MARCH, J. & SIMON, H.(1958). *Organizations*. New York, NY: Wiley.
- MINEIRO, J. (2015): “Ciência, profissão e empregabilidade: três teses sobre a relação entre a sociologia e o mercado de trabalho”. *Sociologia On Line*, (9), 97-110.
- MINTZBERG, H.(1979). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (4^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2010.
- MORGAN, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo:Editora Atlas.
- SANTOS, B. (1993). *Introdução A Uma Ciência Pós-Moderna* (3^a ed.). Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. (2002). “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 237-280.
- SANTOS, B. (2008): “A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade” in Boaventura de Sousa Santos & Naomar de Almeida Filho: *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina.
- SÉRGIO, A. (1918). *Ensaio Sobre Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa Da Moeda, 2008.

SILVA, D. & TEIXEIRA, C. (2017). *A diferença entre o regime pós-laboral e laboral*. Trabalho académico não publicado.

SMITH, B., BARR, T., BARBOSA, S. & KICKUL, J.(2008): “Social Entrepreneurship: A Grounded Learning Approach to Social Value Creation”. *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 16, (4, December 2008), 339–362.

Legislação

Lei nº 49/2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, I Série-A Nº 166 – (30/08/2005), 5122-5138.

5

Culturas de escola e excelência académica.

School Culture and Academic Excellence.

Leonor L. Torres

leonort@ie.uminho.pt

Instituto de Educação da Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

Resumo:

A presente comunicação visa analisar os efeitos da cultura de escola na construção da excelência académica no contexto da escola pública portuguesa. Do ponto de vista teórico-conceitual, apresenta-se uma proposta analítica sobre as várias faces da cultura de escola e a sua associação a diferentes perfis de liderança. A exploração empírica das relações entre cultura, liderança e excelência é orientada por um estudo multicasos realizado em quatro escolas públicas do ensino secundário localizadas em diferentes regiões de Portugal. Mobilizam-se em particular os dados provenientes da análise documental, dos inquéritos por questionário e das entrevistas individuais e coletivas realizadas a alunos com diferentes níveis de desempenho. Os principais resultados apontam para a relevância do *efeito-escola* no desenvolvimento de figurinos organizacionais e de determinados estilos e padrões de liderança e, em particular, no condicionamento das representações dos alunos face à organização escolar e à liderança do Diretor.

Palavras-chave: Cultura de escola, efeito-escola, estilos de liderança, excelência académica, escola pública.

Abstract:

This communication aims to analyze the effects of school culture on the construction of academic excellence in the context of the Portuguese state school. From a theoretical-conceptual point of view, an analytical proposal is presented on the various faces of the school culture and its association with different leadership profiles. The empirical exploration of the relationships between culture, leadership and excellence is guided by a multi-case study carried out in four state secondary schools located in different regions of Portugal. In particular, data from documentary analysis, questionnaires and individual and collective interviews conducted with students with different levels of performance are mobilized. The main results point to the relevance of the school effect in the development of organizational strategies and certain styles and patterns of leadership and, in particular, in the conditioning of the students' representations to the school organization and the leadership of the Director.

Keywords: School culture, school-effect, leadership style, academic excellence, state school.

1. Introdução

As dimensões culturais e simbólicas da organização escolar requerem uma abordagem holística e segmentada, que privilegie um olhar tridimensional: um olhar dirigido às orientações de política educativa (transnacionais e nacionais) que balizam determinado projeto de escolarização, um olhar focado nas especificidades desenvolvidas em cada organização escolar e um olhar atento aos contextos sociocomunitários de inserção da escola (Torres, 2004). A articulação destas três escalas (mega-macro, meso e micro) amplia a visibilidade das diferentes dimensões da cultura de escola e possibilita a clarificação dos seus contornos em cada instituição escolar. Esta abordagem multidimensional da cultura torna-se fundamental para a compreensão da construção da excelência académica, uma vez que a enquadra no contexto da sua produção política, organizacional e pedagógica.

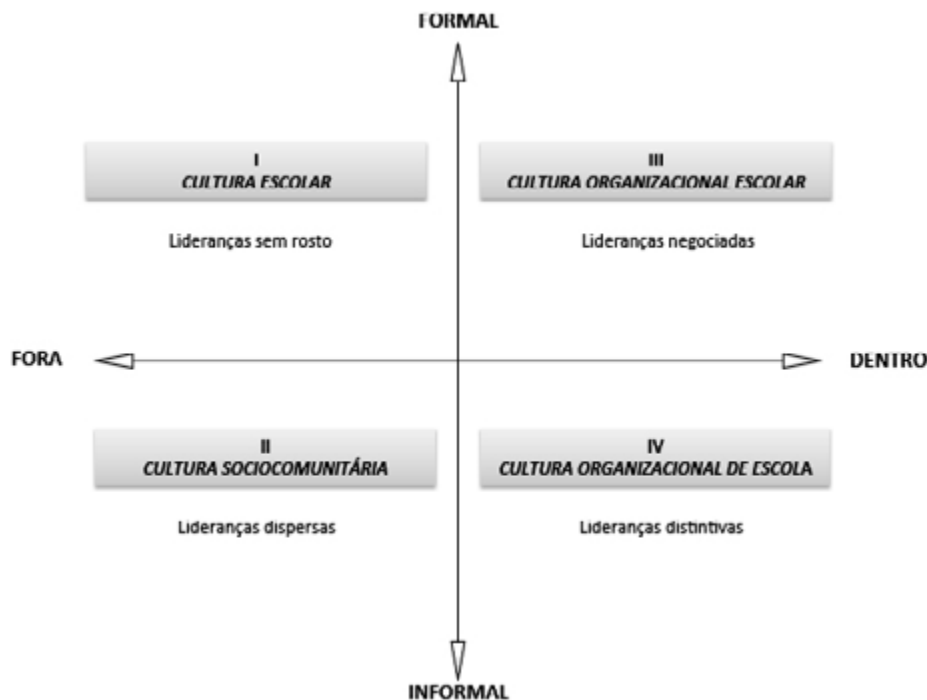
Esta comunicação apresenta uma reflexão preliminar sobre as diferentes faces da cultura de escola, procurando identificar a categoria analítica mais apropriada a cada situação – *cultura escolar*, *cultura sociocomunitária*, *cultura organizacional escolar* e *cultura organizacional de escola* – e os distintos perfis de liderança que se lhe encontram associados. Tendo como referência este enquadramento geral, num segundo momento, discute-se o impacto dos fatores culturais sobre a promoção da excelência académica, recorrendo para o efeito à análise dos programas político-pedagógicos desenvolvidos em quatro escolas secundárias portuguesas e às perspetivas dos estudantes sobre a instituição escolar.

2. As faces da cultura de escola¹

No quadro de uma administração centralizada (como a portuguesa), as orientações normativas emanadas do centro exercem um efeito de uniformização sobre o sistema escolar, ao induzirem um padrão de funcionamento institucional que, ao longo do tempo, tende a consolidar uma identidade que se confunde com o próprio projeto de escolarização. A *cultura escolar* historicamente instituída espelha os modos dominantes de pensar e fazer a escola, materializados na sua configuração física e arquitetónica e, de modo ainda mais expressivo, na sua configuração política, pedagógica e curricular. A presença desta dimensão cultural tende a induzir uma liderança de tipo reverencial, refém das orientações externas e dependente do exercício quotidiano de prestação de contas. Em termos conceituais, estaríamos em presença de uma hétéro-liderança, uma liderança sem rosto, apenas reproduzindo as diretivas do centro ou as circunstâncias impostas pela comunidade (cenário 2 – *cultura sociocomunitária*).

Neste segundo cenário, a cultura tende a repercutir as influências do meio social em que está inserida, seja por via da regulação municipal, seja por via da pressão exercida pelas forças do mercado, no sentido mais vasto. Balizada por um espaço-tempo de interação bidirecionada (centro e município), as fronteiras da escola passam a estar mais vulneráveis às dinâmicas locais, reagindo às suas influências pela afirmação de uma identidade organizacional que funciona como “escudo protetor” de eventuais ameaças institucionais. Inserida neste *cluster* de atividades e vinculada a padrões locais de interação, a escola desenvolve e reajusta as suas estratégias de atuação, sendo provável o recurso a estilos de liderança que tendem a ser mais ou menos dispersos e transitórios consoante as oscilações políticas e sociais.

¹ O leitor encontrará uma análise mais aprofundada das quatro faces da cultura de escola em Torres [2015].



A *cultura organizacional escolar*, quando olhada a partir de *dentro* (fatores internos), é essencialmente plural, no duplo sentido: i) interescolar, uma vez que cada escola desenvolve uma cultura que lhe é própria e que a diferencia das outras organizações; ii) intraescolas, na medida em que cada cultura de escola é ela própria plural, pois contempla distintas manifestações culturais (integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras – cf. Frost *et al.*, Ed., 1991; Martin, 1992, 2002; Alvesson, 2002). É no decurso da ação e na flecha do tempo que a *cultura organizacional escolar* ganha forma, ao exigir dos seus atores formas de ação congruentes com as orientações externas. Esta terceira face da cultura remete para uma análise mais interpretativa da vida escolar, focando o olhar na forma como os atores incorporam as normas e como conferem sentido à sua ação quotidiana, designadamente em contextos marcados por inúmeras contingências sociais e profissionais. À luz desta perspetiva, as lideranças tendem a adotar estilos mais híbridos, decorrentes das constantes negociações exigidas pelos múltiplos agentes que povoam o mundo escolar.

A grelha analítica integra uma última face – *cultura organizacional de escola*, para dar conta do efeito de profundidade da sedimentação cultural ocorrida em determinadas instituições. Este olhar mais circunscrito e contextualizado revela o quanto certas dimensões simbólicas e culturais podem perdurar no tempo, ditando padrões de comportamento e instituindo lógicas de trabalho individuais e coletivas. Esta face cultural representa a *camada* mais profunda e oculta, mas igualmente a mais estruturante da vida organizacional, na medida em que lhe confere uma identidade singular construída na longa duração. Neste sentido, a *cultura organizacional de escola* não só condiciona os processos de liderança – desde logo porque estes são constitutivos da própria cultura – como influencia fortemente a própria experiência de socialização dos alunos através da incorporação quotidiana de disposições de pensamento, sentimento e ação. Enformadas por esta ambiência, as lideranças tendem a repercutir o *ethos* cultural, constituindo em muitos casos a sua expressão mais visível. Ou seja, mais do que reproduzir as orientações externas, o trabalho de liderança opera autorregulações permanentes, de forma a garantir uma articulação entre as

demandas externas e as especificidades internas. Deste exercício de mediação cultural resultam perfis de liderança distintivos e singulares, dificilmente integráveis nas tipologias disponíveis na literatura de pendor mais normativista.

3. Metodologia

No âmbito do projeto de investigação *A excelência escolar na escola pública portuguesa*, desenvolvido entre 2012 e 2015², realizaram-se quatro estudos de caso em escolas secundárias públicas do norte do país. Neste período temporal procedeu-se à análise de diversos documentos estruturantes produzidos pelas escolas (projetos educativos, regulamentos internos, plano de atividades, contratos de autonomia, entre outros), à administração de inquéritos por questionário a alunos com diferentes níveis de desempenho académico e à realização de entrevistas individuais e grupais (*focus group*) a alunos, professores e Diretores de escolas.

As quatro escolas estudadas apresentam perfis organizacionais distintos, cujos traços se sintetizam no quadro 1: i) duas escolas relativamente bem posicionadas nos *rankings* e com a instituição de quadros de excelência e/ou valor [EC1 e EC3]; ii) uma escola relativamente bem posicionada nos *rankings* e sem implementação de quadros de excelência e/ou valor [EC2]; uma escola mal posicionada nos *rankings*, mas em fase de instituição de distinções [EC4].

	Tipo de organização	Localização (distrito)	Liderança consecutiva	Contrato autonomia	Posição nos rankings ^[e]	Rituais de distinção
EC1	Escola Secundária não agrupada	Porto	21	Sim	2012 - 158. ^o	Quadro de excelência
					2013 - 86. ^o	
					2014 - 86. ^o	
EC2	Escola Secundária-sede de Agrupamento	Braga	13	Não	2012 - 59. ^o	Diplomas de mérito
					2013 - 87. ^o	
					2014 - 106. ^o	
EC3	Escola Secundária não agrupada	Porto	16	Sim	2012 - 88. ^o	Quadro de excelência e valor
					2013 - s/i	
					2014 - 170. ^o	
EC4	Escola Secundária-sede de Agrupamento	Aveiro	25	Não	2012 - 230. ^o	Em fase de implementação
					2013 - 415. ^o	
					2014 - 519. ^o	

Quadro 1 - Caracterização dos estudos de Caso

Legenda: [e] Rankings elaborados por um jornal diário de expansão nacional; s/i – Sem informação: em 2013 esta escola não foi considerada no ranking.

De entre o extenso *corpus* de dados recolhido, mobilizamos nesta comunicação a análise dos documentos estruturantes das quatro escolas e a informação recolhida através de um inquérito por questionário administrado a dois grupos de alunos: ao universo de alunos distinguidos no

² Projeto 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.

quadro de excelência das escolas, com classificações finais iguais ou superiores a 18 valores (n=200), que designamos de “alunos excelentes”; e a uma amostra estratificada proporcional de “alunos não excelentes” (n=822), que inclui todos aqueles que não atingiram o patamar dos 18 valores. Apenas no EC4 se optou por não inquirir os alunos com desempenhos de excelência, devido ao facto de o número de casos ser residual (cf. quadro 2). Estes dados serão ainda cotejados com os depoimentos dos alunos recolhidos em contexto de entrevista (individual e *focus group*) realizada a estudantes com diferentes níveis de desempenho.

	Alunos excelentes			Alunos não excelentes			Total		
	Universo	Inquiridos	% ^a	Amostra	Inquiridos	%	Amostra	Inquiridos	% ^b
Estudo caso 1 (EC1)	68	62	91,2	315	298	94,6	383	360	94
Estudo caso 2 (EC2)	97	93	95,9	380	333	87,6	477	426	89,3
Estudo caso 3 (EC3)	132	45	34,1	161	82	50,9	293	127	43,3
Estudo caso 4 (EC4)	-	-	-	132	109	82,6	132	109	82,6
Total	297	200	67,3	988	822	83,2	1285	1022	79,5

Quadro 2 - Inquéritos por questionário administrados nos quatro estudos de caso

Legenda: a Percentagem de resposta aos questionários; b Percentagem global de resposta aos inquéritos administrados.

No intuito de analisar os sentidos da relação entre a cultura, liderança e a excelência, incidiu-se a análise nos programas políticos das escolas e, num momento subsequente, focou-se o olhar nas opiniões dos estudantes sobre a organização escolar e a importância atribuída aos processos de liderança nas suas trajetórias de escolarização.

4. A estratégia política das escolas

A análise do perfil político das quatro escolas será orientada por um *continuum* balizado por cenários ideais-tipo (figura 2), que situa a realidade observada ora mais próxima dos extremos do *continuum*, configurando perfis de escolas mais democráticas ou mais elitistas, ora em diferentes lugares dentro desse mesmo espaço consoante as combinações encontradas nos estilos de liderança das equipas diretivas.



A escola analisada no EC1, herdeira de uma cultura liceal centenária, é uma escola de referência nos planos regional e nacional no domínio dos resultados, tendo fundado as suas raízes num ideário de excelência. A estabilidade do corpo docente e das equipas diretivas contribuíram para a preservação de uma identidade socialmente reconhecida, alicerçada numa visão de escola claramente voltada para a preparação dos estudantes para o ensino superior. O compromisso com a qualidade dos resultados está explicitamente inscrito nos sucessivos projetos educativos como um referencial da ação, tendo também sustentado os fundamentos das duas candidaturas do Diretor. A assunção destes valores pelos atores que desempenham funções de gestão conduziu, naturalmente, à criação de cenários adequados à promoção da excelência. Por exemplo, a recuperação do ritual de distinção dos melhores alunos, através da instituição do quadro de excelência, representa uma estratégia de socialização para a performatividade, com efeitos empiricamente observáveis ao nível da promoção de um clima pedagógico focado nos resultados. O culto da excelência e a sua ritualização adquire uma significativa centralidade pedagógica, tornando-se no epicentro da atividade educativa a partir do qual se desencadeia todo um movimento que se alastra e envolve a organização.

Com um perfil semelhante, a escola estudada no EC2 apresenta como imagem de marca a aposta na qualidade, no rigor e na excelência. Herdeira do ensino industrial e comercial, cujas raízes remontam ao final do século XIX, a escola secundária integrou em 2013 um mega-agrupamento, que se encontra em fase de consolidação institucional. Quer o projeto educativo emergente do agrupamento, quer o plano de intervenção da Diretora, destacam a importância dos princípios da qualidade e da excelência na definição da missão estratégica. Reconhecida na comunidade como uma das melhores escolas da região, uma imagem reforçada pela posição privilegiada ocupada nos *rankings* e pelo número de alunos colocados anualmente no curso de Medicina, aderiu recentemente ao ritual da distinção dos melhores alunos através de uma celebração pública aberta à comunidade. A estabilidade, a longevidade e a experiência do corpo docente e não docente têm potenciado a consolidação de um *ethos* de escola sustentado nos valores da excelência.

As evidências empíricas recolhidas permitem-nos situar estas duas escolas (EC1 e EC2) mais próximas do cenário 1 – escola elitista, não somente pelo facto de os projetos políticos e pedagógicos assumirem uma missão explicitamente focada nos resultados, mas igualmente pela forma como tal orientação desencadeia iniciativas e programas de ação convergentes com tais princípios.

Por sua vez, a escola estudada no EC3, uma instituição não agrupada com menos de 40 anos, tem desenvolvido uma identidade mais voltada para as dimensões democráticas, inclusivas e cidadãs, privilegiando a construção da identidade pessoal e social do aluno em articulação com uma política de qualidade, exigência e responsabilidade. Esta orientação marcadamente humanizadora é visível ao nível das iniciativas e dinâmicas pedagógicas, consideradas como um ponto forte pela equipa de avaliação externa. Contudo, nos últimos anos, denota-se uma preocupação crescente com os resultados académicos e com a promoção da excelência. A distinção dos bons desempenhos a par da premiação dos alunos com comportamentos exemplares, refletida na criação de um quadro de excelência e de um quadro de valor, traduz a tentativa de conciliação entre os princípios democráticos e meritocráticos. Por esta razão situamos esta escola entre os dois polos do *continuum*.

Por fim, a escola analisada no EC4, apresenta um perfil distinto das anteriores, quer do ponto de vista da sua *performance* ao nível dos resultados, quer no plano da definição das prioridades político-educativas. Escola recentemente agrupada e ocupando instalações antigas, convive diariamente com a forte concorrência das instituições de ensino secundário vizinhas, que foram objeto de requalificação da Parque Escolar. Preocupada com a perda de alunos e com os resultados escolares, tem investido prioritariamente na promoção de boas condições de trabalho, sobretudo na criação de um clima de trabalho e de estudo e, paralelamente, na projeção de uma imagem de qualidade. As preocupações com a “qualidade” dos resultados conduziram à criação, pela primeira vez, de mecanismos de distinção dos melhores alunos. A especificidade do público escolar e os princípios norteadores da ação diretiva parecem configurar uma escola mais próxima do cenário 2 – escola democrática, embora seja já evidente a existência de um programa de ação pedagógica focado na melhoria dos resultados.

Perante a evidência de diferentes missões de escola que enquadram as atuações das lideranças formais, e no intuito de compreender os efeitos destes processos sobre a socialização dos alunos, procurou-se indagar, num segundo momento, os modos como estes jovens percecionam a escola e conferem sentido à sua trajetória escolar.

5. A escola na perspetiva dos alunos

Quando interpelados a posicionarem-se sobre a escola que frequentam, constatou-se uma relativa convergência representacional em ambos os grupos de alunos inquiridos (excelentes e não excelentes), apenas tendo sido aferidas diferenças significativas em relação às opções político-organizacionais: de um lado, os alunos excelentes a reconhecerem a importância da escola na preparação para o ensino superior e na seleção dos alunos pelos resultados; de outro lado, os alunos não excelentes a valorizarem o papel da escola na preparação para o mercado de trabalho e a rejeitarem o critério seletivo para a admissão de novos alunos na escola (cf. Torres e Palhares, 2015). Mas quando se mobiliza a variável escola para a análise das perspetivas dos alunos, de imediato sobressaem as diferenças representacionais, fazendo emergir a importância dos diferentes contextos na socialização dos jovens-alunos. Os 14 enunciados colocados à apreciação dos estudantes obtiveram níveis de concordância diferenciados consoante a escola de pertença, sendo possível encontrar perfis mais ou menos próximos dos dois cenários traçados na figura 1.

Os dados ilustrados na figura 3 mostram, comparativamente, a distribuição dos posicionamentos dos inquiridos em função da escola que frequentam, sendo possível identificar as diferenças em relação às dimensões políticas, organizacionais e pedagógicas. Se, numa primeira leitura, é possível visualizar uma distribuição uniforme expressa por uma certa sincronia das linhas que tecem a teia, um olhar mais detalhado e circunscrito a determinados enunciados revela diferenças significativas entre escolas. Nos EC1 e EC2 os alunos reconhecem a “boa organização” da escola e a sua vocação primeira para preparar os alunos para o ensino superior, considerando ainda serem as suas escolas as melhores da região. De notar que, apesar das similitudes entre estas duas escolas, os alunos da EC1 conferem maior importância à liderança do Diretor, assim como tendem a reconhecer que a sua escola incentiva a competição entre alunos e turmas. Para além disso, esta escola diferencia-se de todas as outras ao ver reforçada a concordância com o enunciado “Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir os programas”. Como

já se referiu atrás, esta constatação está em sintonia com o programa de ação do Diretor desta escola que, ao longo das últimas duas décadas, procurou manter o *ethos* de excelência escolar reconhecido na região.

A escola analisada no EC3, embora não muito distante do perfil das anteriores escolas, apresenta algumas especificidades curiosas, desde logo ao ver reconhecida pelos alunos a sua missão inclusiva e igualizadora. Embora reconheçam a “boa organização da escola”, o maior consenso foi para a confirmação de que “Todos os alunos desta escola, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso” (média = 4,3), associado ao facto de “No dia a dia desta escola [se promover] a aprendizagem da democracia e da cidadania” (média = 4,19). Paralelamente à valorização das dimensões democráticas, os estudantes apontam como traço cultural desta escola um ambiente de trabalho propiciador do estudo e da qualidade das aprendizagens, associado ao estilo de liderança adotado pelo Diretor.

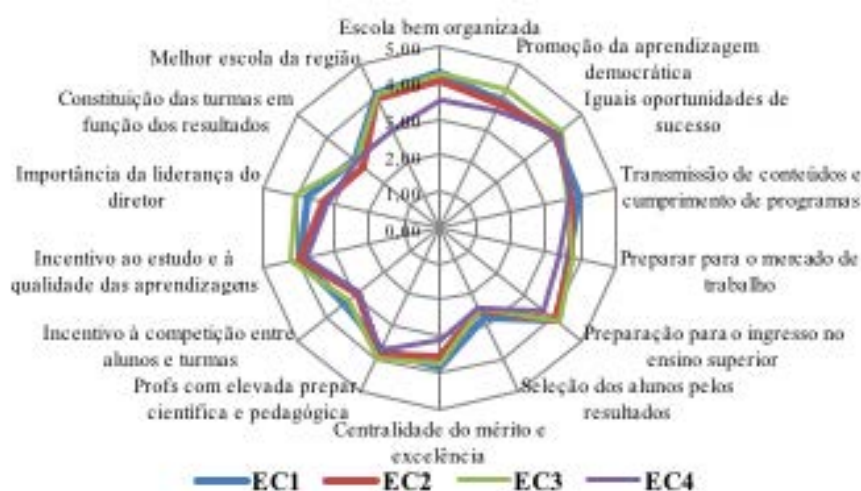


Figura 3 - Representações dos alunos em relação à organização escolar

[1 Discordância total; 5 Concordância total]

Por fim, o EC4 configura claramente uma escola com um perfil distinto das demais, cujos traços são visíveis na disposição da teia apresentada na figura 4. Para além de os valores de concordância estarem mais próximos do eixo central, evidenciando uma posição genericamente mais crítica dos alunos em relação à escola, verifica-se um menor reconhecimento das dimensões meritocráticas da escola, fazendo valer, em contraposição, a sua vocação inclusiva e democrática, a par do reconhecimento de um ambiente escolar propício ao estudo. Confirma-se, efetivamente, pelas respostas dos estudantes, que a escola não se enquadra num perfil elitista, pautando a sua atuação por princípios mais integradores e inclusivos.

6. A liderança na perspetiva dos alunos

As entrevistas individuais e em grupo realizadas aos alunos foram muito ricas em informação acerca das representações em torno da figura do Diretor, relevando o seu papel na consolidação da imagem da instituição:

“ Toda a gente me diz que ela é muito acessível, muito simpática, está sempre com um sorriso na cara, ela passa por nós nos corredores sorri sempre.

- Mas é uma diretora presente, que acompanha.

- Acho que a diretora da escola se preocupa com os alunos, com os problemas, por exemplo, no dia 20 de fevereiro, que foi greve, a própria diretora estava ali a ver, a orientar tudo para ver se havia condições de segurança para haver aulas.

- Ela tem estado a fazer um bom trabalho na escola, pelo menos do que eu sinto.

- Uma pessoa séria e trabalhadora” (Depoimentos de alunos em entrevistas individuais, EC2)

No EC1 vários foram os testemunhos que puserem em evidência uma certa admiração pelo líder, ora induzida pela relação de proximidade e familiaridade desenvolvida ao longo do ano, ora sustentada em práticas regulares supostamente marcantes do ponto de vista da socialização escolar, como é o exemplo da sua deslocação a cada turma em particular para dar as boas-vindas à escola:

“ Dar um bom exemplo do que será um bom diretor é dizer que ele vai todos os dias almoçar à cantina e come exatamente a mesma coisa que os alunos

- Acho que é um bom diretor da escola, acho que é muito próximo dos alunos, ele até faz como os outros professores, come na cantina [risos], diz olá aos alunos, acho que é muito sociável e não tenho visto muitos problemas que tenham complicado a escola, isto é, porque ele os resolve bem, logo é um bom diretor.

- Mostra um bocado da sua preocupação com os alunos que são novos na escola. Ele todos os anos tem aquela preocupação de ir às salas dar as boas vindas aos alunos, não sei se nas outras escolas fazem isso. Mas ele todos os anos no primeiro período vai sempre aos alunos de 10.º ano dar as boas vindas à escola.

- Eu lembro-me que numa das primeiras aulas do 10.º ano ele foi a cada turma e tentou aproximar-se dos alunos e tentou dizer: ‘olhem sintam-se confortáveis na escola e bom trabalho!’.”(Depoimentos de alunos em focus group, EC1)

Na EC3 a estratégia de liderança do Diretor assenta, igualmente, na criação de uma “relação autêntica”, na aceção de Day, Harris, Hadfield, Tolley e Beresford (2000, p. 118), ancorada no desenvolvimento de um vínculo emocional propiciado pela proximidade, informalidade e sintonia com as preocupações dos estudantes:

“ Eu gosto muito deste diretor aqui porque ele sabe o nome de quase todos os alunos e interage muito com eles e anda sempre aqui à volta [...] anda sempre por aí, enquanto na outra escola em que andava, eu acho que só vi o diretor uma vez e acho que um diretor tem que ter essas características que este diretor aqui tem.

- Um bom diretor é aquele diretor que desce de lá de cima, que aqui não é no primeiro andar, mas que desce do seu gabinete e vem interagir com os alunos e vê o que é que eles precisam e tanta ajudá-los o máximo que puder, como é o caso do nosso, que nos ajuda sempre que é preciso alguma coisa falamos com ele e ele ajuda-nos, está sempre disponível, até nos dá sugestões para melhorarmos os nossos temas, está sempre aberto a novas opiniões e, pronto, que nos ajuda e acima de tudo que sabemos que podemos contar com ele.

- Eu estou aqui há pouco tempo, ainda só entrei este ano, mas já deu para perceber que é uma pessoa impecável, fui bem recebido, na apresentação veio logo ter comigo. Fiquei assim um bocado chocado, mas pronto, de vez em quando está ali à porta da entrada das manhãs a dizer bom dia a toda a gente, é uma pessoa impecável e pronto um bom diretor tem que ajudar os alunos, incentivá-los, apoiá-los e fazer sugestões para que melhoremos (Depoimentos de alunos em focus group, EC3)

Por fim, na EC4 enaltece-se, de forma entusiástica, a capacidade integradora da direção, sempre preocupada com a participação de todos os atores educativos, bem como o fomento de um “bom ambiente” facilitador das relações interpessoais e da aprendizagem:

“- Sim! Eles tentam sempre envolver os pais em todas as festas que haja na escola

- Acredito que a Direção faz os possíveis e trabalha de uma maneira que possa ajudar toda a gente... os alunos, os professores, os não docentes, tudo!

- Eu se calhar estou um pouco mais por dentro, porque já fui um pouco ajudado pela Direção. Acho que a Direção desta escola é fantástica mesmo a nível de ajudar os alunos, tentar envolver todas as pessoas, dos profissionais aos pais, tentam informar as pessoas... tentar chegar ao consenso entre todos e fazer com que todos estejam bem, bem integrados e felizes e acho que sim, que a Direção faz um bom trabalho.

- Consegue-se apontar que a Direção está lá para toda a gente.

- Acho que a escola também se adapta um bocadinho às nossas opiniões e acho que é bem gerida. Acho que existe uma boa relação entre alunos e professores [...] também acho que há uma muito boa relação entre alunos e funcionários. Eu também trato todos os funcionários que eu conheço pelo nome, acho que não tenho nenhum problema.” (Depoimentos de alunos em focus group, EC4)

Os relatos dos alunos expressam diferentes estilos de liderança, claramente alinhados com as respetivas culturas de escola: na EC1 e na EC2 destaca-se um estilo focado no desenvolvimento de uma ética de trabalho assente no esforço, na dedicação e na *performance* individual; na EC3, um estilo mais pedagógico, empático e de grande proximidade dos alunos; na EC4 exalta-se a promoção de uma ampla participação dos atores na vida da escola e o investimento na criação de um ambiente favorável ao trabalho e ao estudo.

6. Reflexões finais

Os resultados de investigação aqui parcelarmente debatidos vêm reforçar a relevância do *efeito-escola* no desenvolvimento de estratégias organizacionais, na configuração de estilos e padrões de liderança e no modo como o programa de socialização institucional (Dubet, 2002) condiciona as representações dos alunos. Com efeito, as especificidades culturais das escolas nas suas diferentes facetas não só induzem determinados estilos de liderança, conferindo-lhes sentido e legitimidade política, como se deixam reconfigurar pelas suas dinâmicas quotidianas. Os alunos, enquanto atores em processo de socialização, incorporam certos padrões de funcionamento, traduzidos em arranjos organizacionais, registados na memória como marcadores simbólicos que passam a modelar os seus comportamentos e expectativas face à escola. Estes processos de incorporação simbólica foram evidenciados nos quatro estudos de caso, designadamente

no modo como os alunos percebem a organização da sua escola e a sua importância no desenvolvimento do ideal da excelência. Mais ainda, a relação entre a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado pelo Diretor foi o enunciado que mais acentuou as diferenças inter-escolas.

Não sendo indiferentes às dimensões político-organizacionais, pelo contrário, os alunos parecem interiorizar de forma significativa a cultura de escola, bem visível pela forma como se posicionam em relação ao perfil de liderança dos Diretores das escolas que frequentam. Os resultados de pesquisa vêm reforçar os efeitos da longa socialização dos estudantes na instituição escolar e do lugar central que este contexto ocupa no desenvolvimento de disposições face à escola.

Referências bibliográficas

- ALVESSON, M. (2002) *Understanding organizational culture*, London, Sage Publications.
- DAY, C., HARRIS, A., HADFIELD, M., TOLLEY, H. y BERESFORD, J. (2000) *Leading schools in times of change*, Buckingham, Open University Press.
- DUBET, F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- FROST, P.J., MOORE, L.F., LOUIS, M.R., LUNDBERG, C.C., & MARTIN, J. (Eds.) (1991) *Reframing organizational culture*, London, Sage Publications.
- MARTIN, J. (1992) *Cultures in organizations. Three perspectives*, New York, Oxford, Oxford University Press.
- MARTIN, J. (2002) *Organizational culture. Mapping the terrain*, London, Sage Publications.
- 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. y PALHARES, J. A. (2015) "Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário" en *Revista Lusófona de Educação*, nº. 30, pp. 99-121.
- TORRES, L.L. (2015) "Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal" en *Educação e Pesquisa* (São Paulo, FE/USP), Vol. 41, Número especial, pp. 1419-1438.

6

Entre educação e mundo do trabalho: quais os efeitos da feminização do ensino superior?

Between education and the world of work: what are the effects of the feminization of higher education?

Entre la educación y el mundo del trabajo: ¿cuáles son los efectos de la feminización de la educación superior?

Mariana Gaio Alves e César Morais

mga@fct.unl.pt

calm@fcsb.unl.pt

UIED-FCT/UNL, CICSNova-FCSH/UNL, Universidade Nova de Lisboa.

Resumo: Na análise das transições entre educação e mundo do trabalho, em especial as que são protagonizadas por diplomados de ensino superior, a consideração da variável “género” revela-se muito pertinente. De facto, no decorrer da expansão dos sistemas educativos assistiu-se a uma inversão das assimetrias entre os grupos feminino e masculino: de uma situação minoritária entre os estudantes em geral, nomeadamente no ensino superior, o sexo feminino passou a estar sobre representado nos grupos de alunos que têm melhores resultados escolares, tendendo a prolongar em maior número os seus percursos até aos níveis de escolaridade superiores. Não obstante, no mundo do trabalho observa-se desde há muitas décadas que as diferenciações entre mulheres e homens são marcantes, significando que o grupo feminino é mais frequentemente protagonista de percursos de inserção profissional menos favorecidos e satisfatórios por comparação com o grupo masculino.

Reconhecendo este contexto genérico, a comunicação proposta visa aprofundar a análise de dados recolhidos através de inquérito por questionário a licenciados e mestres da NOVA (Universidade Nova de Lisboa), os quais permitem caracterizar os respetivos percursos de transição ente educação e mundo do trabalho. Os dados em análise vêm sendo obtidos pelo OBIPNova (Observatório de Inserção Profissional de Diplomados da Universidade Nova de Lisboa) no quadro do qual se vem realizando anualmente, desde 2010, a inquirição dos diplomados que terminaram os respetivos cursos cerca de um ano antes. Na comunicação apresentam-se resultados preliminares de uma análise de dados em que a variável género se articula com outras (como por exemplo a idade e a área disciplinar de licenciatura e mestrado), com o objetivo de melhor caracterizar as situações profissionais de mulheres e homens, bem como as respetivas intenções de continuar (ou não) estudos académicos no futuro.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inserção Profissional; Género.

Abstract: In the analysis of the transitions between education and the world of work, especially those that are carried out by higher education graduates, the consideration of the variable “gender” is quite relevant. In fact, in the course of the expansion of educational systems, there was a reversal of the asymmetries between the female and male groups: from a minority situation among students in general, namely in higher education, the female sex has become overrepresented in the groups of students who have better school results and tend to extend their studies until higher education. Nevertheless, in the world of work it has been observed for many decades that the differentiations between women and men are significant, meaning that the female group is more often the protagonist of less favored and satisfactory career pathways compared to the male group.

Recognizing this general context, the proposed paper aims to deepen the analysis of data collected through a questionnaire answered by first-degree graduates and masters of NOVA (Universidade Nova de Lisboa), which allow to characterize the respective transition paths between education and the world of work. The data under analysis have been obtained by OBIPNova (Observatory for the Professional Insertion of Graduates of the New University of Lisbon), where the survey of graduates who completed their degrees about a year ago has been carried out annually since 2010. The paper presents preliminary results of a data analysis in which the variable “gender” is articulated with others (such as age and the disciplinary domain of graduation), with the purpose of better characterizing the professional situations of women and men, as well as their intentions to continue (or not) academic studies in the future.

Key-words: Higher Education; Transition from school to work; Gender.

Resumen: En el análisis de las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo, especialmente las que se llevan a cabo por los egresados de la educación superior, la consideración de la variable “género” es bastante relevante. De hecho, en el curso de la expansión de los sistemas educativos, hubo una inversión de las asimetrías entre los grupos femenino y masculino: de una situación minoritaria entre los estudiantes en general, especialmente en la enseñanza superior, el sexo femenino pasó a estar sobrerrepresentado en los grupos de alumnos que tienen mejores resultados escolares, que tiende a prolongar en mayor número sus recorridos hasta los niveles de escolaridad superiores. Sin embargo, en el mundo del trabajo se ha observado durante muchas décadas que las diferenciaciones entre mujeres y hombres son significativas, lo que significa que el grupo femenino es más frecuentemente protagonista de recorridos de inserción profesional menos favorecidos y satisfactorios en comparación con el grupo masculino.

Reconociendo este contexto general, la comunicación propuesta tiene por objeto profundizar el análisis de datos recogidos a través de encuesta por cuestionario a licenciados de primer grado y maestros de la NOVA (Universidade Nova de Lisboa), que permiten caracterizar las respectivas vías de transición entre la educación y el mundo de lo trabajo. Los datos que se analizan han sido obtenidos por OBIPNova (Observatorio para la inserción profesional de los graduados de la Nueva Universidad de Lisboa), donde se viene realizando anualmente, desde 2010, la encuesta de los graduados que finalizaron sus respectivos cursos cerca de un año antes. En esta comunicación se presentan los resultados preliminares de un análisis de datos en que la variable género se articula con otras (como la edad y el ámbito disciplinario de la graduación) con el fin de caracterizar mejor las situaciones profesionales de mujeres y hombres, así como su intención de continuar o no estudios académicos en el futuro.

Palabras clave: Enseñanza superior; Transición de la escuela al trabajo; Género.

Introdução

A expansão do ensino superior que tem vindo a ser observável nas últimas décadas caracteriza-se pela crescente feminização dos estudantes do ensino superior, o que constitui uma tendência transversal a vários países. Na verdade, regista-se uma inversão das assimetrias de género no ensino superior, considerando que ao longo dos últimos anos se consolidou a tendência para se diplomarem mais mulheres do que homens, sobretudo a nível das licenciaturas e mestrados (OCDE, 2016). Não obstante, importa salientar que os homens diplomados ocupam melhores posições no mercado de trabalho, auferindo em média rendimentos mais elevados do que as mulheres, bem como experienciando em menor número o desemprego por comparação com as mulheres também diplomadas pelo ensino superior (OCDE, 2017).

Estas tendências globais são também identificáveis em Portugal. Existindo evidências empíricas de que o sucesso escolar é mais elevado entre as raparigas no acesso e no primeiro ano do ensino superior (Almeida *et al.*, 2006). Os dados estatísticos internacionais permitem, aliás, destacar que no nosso país a feminização do ensino superior é até um pouco mais acentuada: em 2015, 59% dos diplomados pela primeira vez no país são mulheres, sendo a média da OCDE de 57% (OCDE, 2017). Contudo, no caso português também se observa que, apesar das mudanças rápidas e profundas em termos de qualificações escolares, as mulheres continuam, em geral, a ocupar posições menos favorecidas no mercado de trabalho (Santos e Amâncio, 2014).

Esta situação pode explicar-se tendo por base, de acordo com Santos e Amâncio (2014), três perspetivas: uma que remete para as diferenças nos processos de socialização de mulheres e homens; outra que identifica o “efeito teto de vidro” e ainda uma outra que remete para a influência da ideologia de género nas organizações do trabalho e nos próprios trabalhadores. O primeiro tipo de explicação enfatiza as diferenças nos processos de socialização vivenciados por mulheres e homens, apontando que as características pessoais e de comportamento mais valorizadas no caso das mulheres as colocam em desvantagem no mercado de trabalho, mas em vantagem no sistema educativo contribuindo para o seu mais elevado sucesso escolar. O segundo tipo de explicação remete para as dinâmicas organizacionais enfatizando a existência de barreiras “invisíveis” que se traduzem num tratamento desigual de mulheres e homens, mesmo quando ambos têm a mesma formação e qualificações. O terceiro tipo de explicação, associado com o segundo, sublinha que as organizações e os trabalhadores são marcados pela ideologia de género reproduzindo, no local de trabalho, a ordem de género vigente na sociedade em geral.

Esta comunicação visa, em sentido amplo, contribuir para explorar e explicar os processos através dos quais se constroem as assimetrias entre mulheres e homens no ensino superior e no mercado de trabalho. Para tal, analisa-se um conjunto de dados que revelam como essas assimetrias se revelam nos percursos de inserção profissional após a conclusão da licenciatura e do mestrado, focando-nos em especial no caso de uma instituição de ensino superior portuguesa: a Universidade Nova de Lisboa (UNL).

Na inexistência de informação estatística a nível nacional sobre os percursos dos estudantes do ensino superior em fase de inserção profissional, na UNL vêm sendo recolhidos dados no âmbito do OBIPNova (Observatório da Inserção Profissional dos Diplomados da Universidade Nova de Lisboa) desde 2010. O OBIPNova envolve todas as nove unidades orgânicas da UNL e foi criado por iniciativa da respectiva equipa reitoral em 2010. Desde o seu início, este observatório tem correspondido à necessidade de produzir informação sobre inserção profissional de

diplomados que seja: rigorosa [utilizando indicadores credíveis]; representativa [trabalhando com reduzidas margens de erro]; ampla e pormenorizada [extensível à generalidade das unidades orgânicas e cursos da UNL]; padronizada [permitindo a comparabilidade interna na UNL e externa com os dados nacionais e com os produzidos por outras escolas de ensino superior]; atualizada [caracterizando a situação profissional dos diplomados de coortes recentes]; evolutiva [acompanhando o percurso dos diplomados ao longo de períodos mais extensos].

No caso desta comunicação, a análise incide sobre os licenciados e mestres das nove unidades orgânicas da UNL, analisando-se os dados recolhidas através de inquérito por questionário respondido anualmente entre 2010 e 2014 pelos indivíduos que se diplomaram no ano anterior ao da inquirição. Foram observados procedimentos de amostragem probabilística, constituindo-se amostras aleatórias simples para cada ano e ciclo de ensino. As taxas de resposta anuais rondam os 70%, tanto entre licenciados, como para mestres e, considerando um intervalo de confiança de 95%, as margens de erro amostral não ultrapassam os 2% em qualquer dos anos ou ciclos de estudo em análise. Assinale-se ainda que todos os indicadores relativos à situação destes diplomados no mercado de trabalho se encontram harmonizados com as normas internacionais estabelecidas pelo *Labour Force Survey* e adoptadas pela União Europeia [ver quadro 1].

		Anos				
		2010	2011	2012	2013	2014
Licenciados	Universo (N)	1.500	1.112	1.287	1.330	1.484
	Amostra (n)	1.010	769	880	909	1.027
	Taxa de Resposta (%)	67,3	69,2	68,4	68,3	68,4
	Margem de Erro (%)*	1,8	2,0	1,9	1,8	1,7
Mestres	Universo	1.432	1.375	1.664	1.846	1.820
	Amostra	1.060	959	1.131	1.220	1.200
	Taxa de Resposta	74,0	69,7	68,0	66,1	65,9
	Margem de Erro*	1,5	1,7	1,6	1,6	1,7

* - Considerando um intervalo de confiança de 95% e assumindo a hipótese pessimista [$1,96 \cdot \sqrt{(1-n/N) \cdot (0,25/n)}$].

Fonte: OBIPNOVA

Quadro 1 – Universo, Amostra, Taxa de Resposta e Margem de Erro Amostral para as inquirições do OBIPNOVA a licenciados e mestres da UNL entre 2010 e 2014

Consideram-se, primeiramente, os dados relativos ao perfil educacional dos diplomados da UNL, incluindo as diferenças de género, bem o modo como esse perfil tem evoluído desde 2010. Em segundo lugar, sistematizam-se as tendências relativas às situações ocupadas pelos diplomadas da UNL no mercado de trabalho e respectiva evolução desde 2010. Por fim, na conclusão destacam-se os principais resultados da análise de dados, procurando contribuir para explorar os processos através dos quais se constroem as assimetrias de género, refletindo sobre possíveis explicações para essas assimetrias.

Perfil dos diplomados da UNL: tendências e assimetrias de género entre 2010 e 2014

A evolução nos últimos anos tem-se traduzido num crescimento do número de diplomados do ensino superior português em geral e da UNL em particular. No caso desta universidade, o gráfico 1 revela que se acentuou a tendência para as mulheres serem em maior número do que os homens entre os licenciados e também entre os mestres que terminam em cada ano entre 2010 e 2014. Essa posição maioritária é particularmente reforçada entre os licenciados ao longo do período temporal considerado, o que poderá significar que estamos perante uma feminização dos estudantes do ensino superior que, começando por ser observável a nível de licenciatura, tenderá a refletir-se posteriormente ao nível do mestrado.

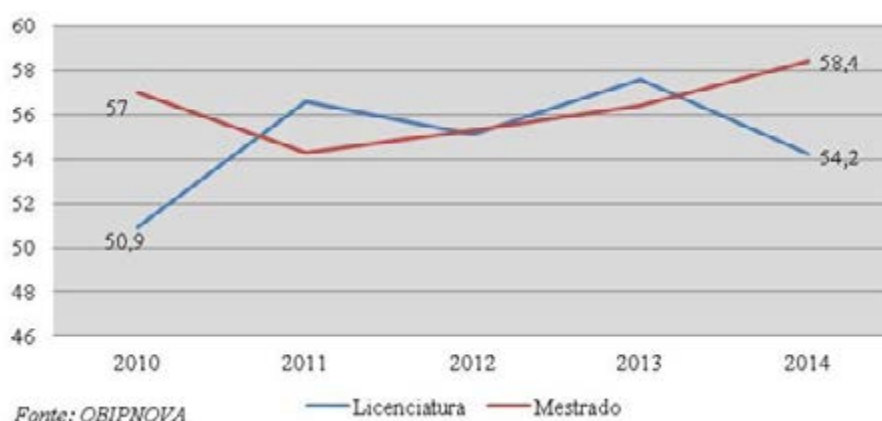


Gráfico 1 – Contingente feminino face ao total de licenciados e mestres da UNL entre 2010 e 2014 (%).

No que respeita às idades dos diplomados observa-se globalmente, tal como seria expectável, que os mestres têm cerca de 30 anos enquanto que os licenciados têm 25-26 anos no momento um ano após a conclusão do curso. Entre 2010 e 2014 há uma tendência muitíssimo ligeira no sentido do envelhecimento dos dois grupos de diplomados. As assimetrias de género são, nesta matéria, também muito ligeiras, mas apontam para que as mulheres sejam um pouco mais novas entre os licenciados e um pouco mais velhas entre os mestres (ver gráfico 2). Tal poderá ser a expressão de tendências gerais no sentido de as mulheres protagonizarem percursos escolares com maior sucesso e mais elevado aproveitamento pelo que ingressam mais cedo no ensino superior.

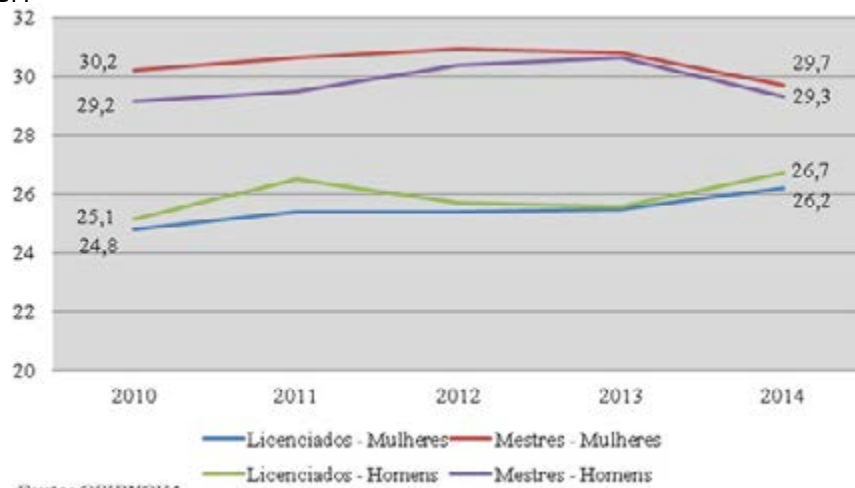


Gráfico 2 – Idade média dos licenciados e mestres da UNL entre 2010 e 2014 por género (Anos).

Existem vários estudos que têm reunido indícios de que a opção de trabalhar enquanto se estuda tende a ser cada vez mais habitual nos vários países, colocando a hipótese de que tal facilita a inserção profissional após a obtenção do diploma (Planas-Coll e Enciso-Ávila, 2014; Alves e Korhonen, 2016). Ora, as mesmas pesquisas assinalam que existem tendencialmente mais homens do que mulheres a acumular experiência profissional durante a frequência do ensino superior enquanto estudantes. Noutros termos, importa interrogar em que medida as desvantagens das mulheres no plano da inserção profissional se articulam com as respectivas opções no decorrer dos percursos escolares, designadamente no que se refere à conciliação entre trabalho e estudo durante a frequência da licenciatura ou do mestrado.

Os dados da UNL não permitem apoiar inequivocamente esta hipótese, pois revelam que entre 2010 e 2014 se regista uma inversão no sentido de serem agora mais mulheres do que homens que trabalharam enquanto estudaram (ver gráfico 3). No caso dos mestres há uma clara aproximação das posições dos dois grupos, ou seja, em 2010 havia mais mulheres do que homens que declararam ter trabalhado enquanto estudantes, mas em 2014 não existe diferença visível entre o contingente de homens e de mulheres que trabalharam enquanto frequentavam o mestrado (ver ainda o gráfico 3). Em termos gerais, é notória uma tendência global para o decréscimo do número de diplomados que conciliam o trabalho com o estudo, o que contrasta com a tendência que tem vindo a verificar-se noutros países.

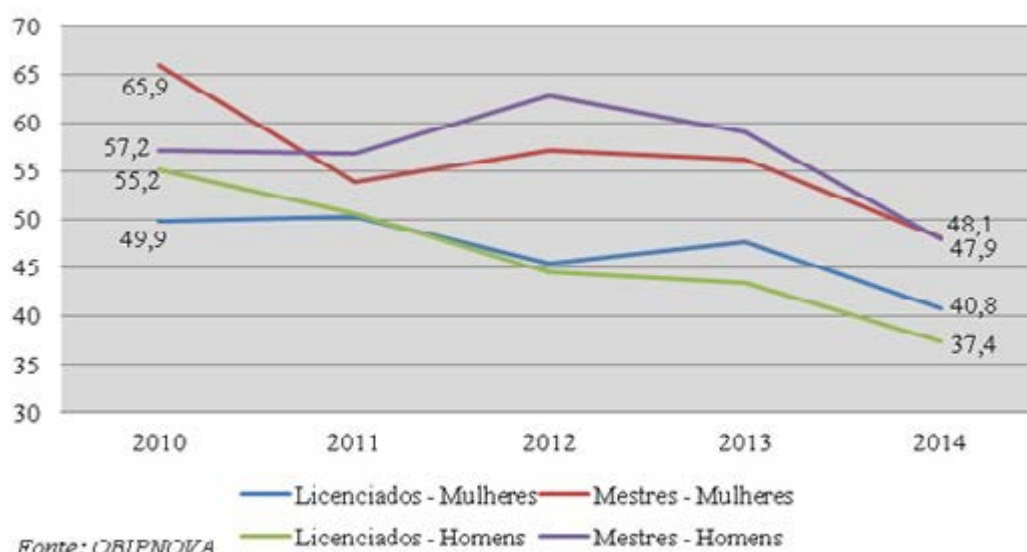


Gráfico 3 - Trabalhadores-estudantes entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género (%).

No que respeita ao prosseguimento de estudos, o gráfico 4 revela que a percentagem daqueles que escolhem continuar a estudar no ensino superior após a licenciatura se mantém mais ou menos semelhante entre 2010 e 2014, assumindo valores bastante elevados de cerca de 70% dos diplomados. O mesmo gráfico revela que os mestres que tencionam continuar estudos académicos são em número muito mais reduzido, correspondendo a apenas cerca de um terço do total em 2010 e diminuindo ligeiramente nos anos seguintes. Tanto entre os licenciados quanto entre os mestres que já continuaram (ou até já completaram) outra formação académica, constata-se que não existem assimetrias muito expressivas entre os grupos feminino e masculino, ainda que as mulheres estejam em maior número do que os homens em 2014 ao contrário do que acontecia em 2011.

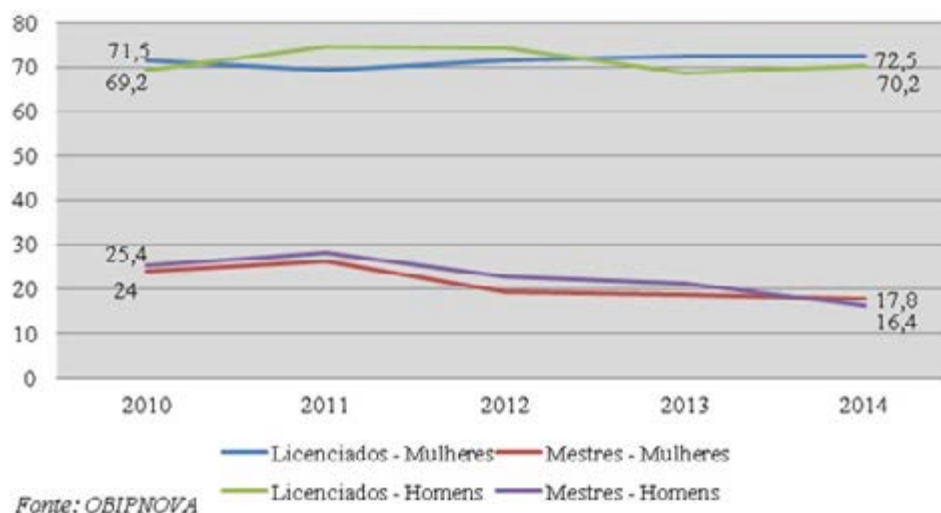


Gráfico 4 – Conclusão ou inscrição em novas formações académicas para licenciados e mestres da UNL por género [%].

Esta constatação revela a importância de continuar a analisar a evolução das opções de prosseguimento de estudos académicos de mulheres e homens nos próximos anos, tanto mais que as taxas de feminização dos diplomados de ensino superior são particularmente elevadas em Portugal e em especial no caso dos doutorados (OCDE, 2016).

No que respeita às intenções dos licenciados e dos mestres da UNL de vir a frequentar formação académica no futuro, importa realçar genericamente que essas intenções são menos significativas entre os diplomados de 2014 do que eram entre os que terminaram em 2010. Além disso, verifica-se, entre 2010 e 2014, uma redução das assimetrias entre mulheres e homens no que respeita à intenção de futuramente participar em formação académica. Como se pode observar no gráfico 5, esta redução de assimetrias é alcançada, no caso dos mestres, através de um ligeiro aumento das intenções das mulheres em continuar estudos académicos e um decréscimo dos homens com as mesmas intenções. Trata-se de uma tendência muito ligeira mas consentânea com o que já anteriormente indicámos sobre o facto de a feminização dos doutorados ser particularmente acentuada em Portugal, por comparação com outros países (OCDE, 2016).

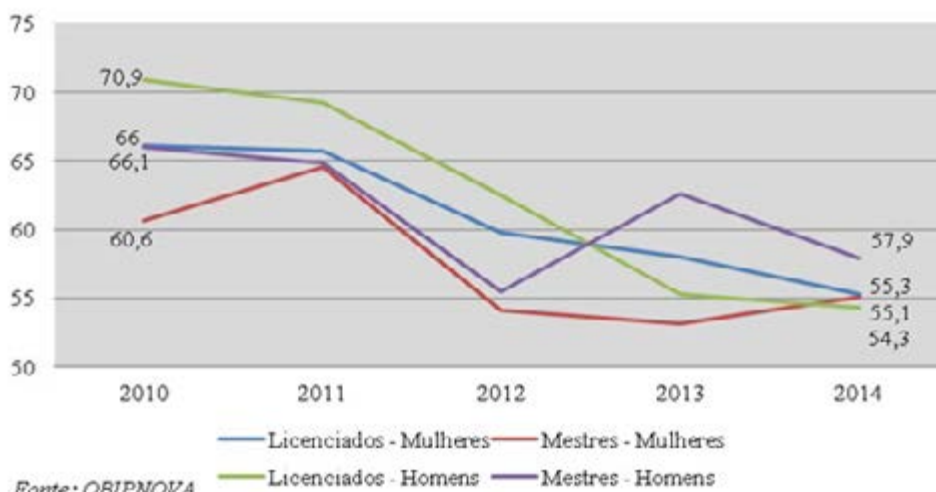


Gráfico 5 – Intenção de realizar uma nova formação académica para licenciados e mestres da UNL por género [%].

Inserção profissional dos diplomados da UNL: tendências e assimetrias de género entre 2010 e 2014

A evolução da situação dos recém-graduados da UNL no mercado de trabalho entre 2010 e 2014 encontra-se irremediavelmente associada ao cenário de crise económica em Portugal durante nesse período. Com efeito, depois de anos sucessivos de taxas de crescimento nulas ou negativas (Mota, Lopes, e Antunes, 2010), incapaz de se financiar nos mercados externos, o governo português emite um pedido internacional de apoio económico no início de 2011, o qual foi atendido por uma parceria entre a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional, comumente apelidada de “troika”. Entre 2011 e 2014, o governo português que acompanhou esta intervenção económica, implementou sucessivas medidas políticas de austeridade e promoveu reformas na persecução dos objetivos estabelecidos com a “troika”, tendo em vista o (re)equilíbrio orçamental do Estado e o (re)lançamento da economia. Ainda em 2014, anunciou-se o final do programa de assistência económica, porém as melhorias no ambiente económico português ficaram muito aquém do esperado, especialmente ao nível do mercado de trabalho e junto da população mais jovem (Costa e Caldas, 2013).

Assim, tal como seria expectável, a taxa de emprego baixa transversalmente para os licenciados e mestres da UNL entre 2010 e 2014, porém, existem algumas particularidades que convém detalhar (ver gráfico 6).

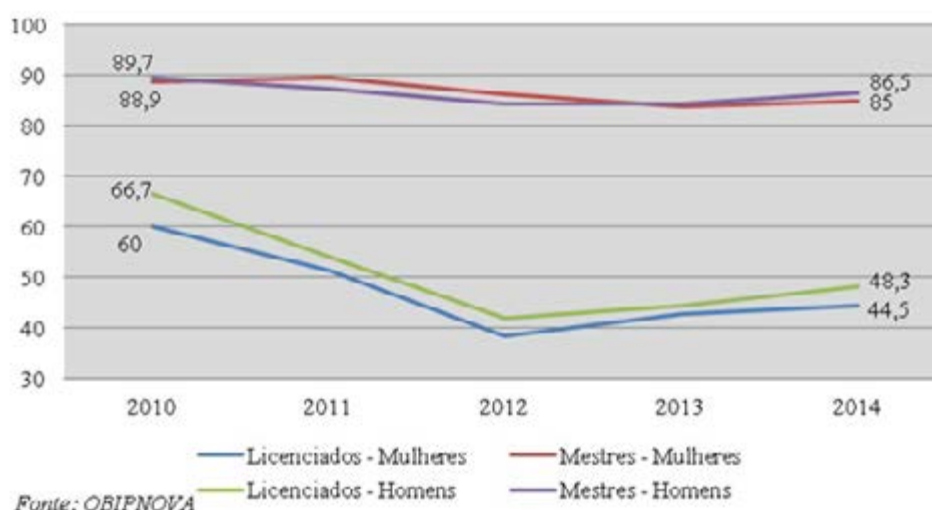


Gráfico 6 – Taxa de emprego entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género (%).

Desde logo, a diminuição do emprego assume contornos assinaláveis para os licenciados, mas entre os mestres essa redução é apenas ligeira. Por outro lado, este quadro geral traduz duas fases evolutivas distintas: antes de 2012, período em que a taxa de emprego recua ininterruptamente, particularmente entre os licenciados; e depois de 2012, quando se verifica uma ligeira, mas contínua, recuperação dos níveis de emprego.

Entre os mestres existe uma relativa equidade entre géneros, sendo que no período inicial e final desta série a taxa de emprego dos homens superioriza-se de forma muito ligeira à das mulheres, situação que se inverte nos anos de 2011 e 2012. No que respeita aos licenciados observa-se uma diferença considerável entre homens e mulheres, surgindo estas últimas sempre mais penalizadas, ainda que esse diferencial de género tenda a diminuir ao longo do tempo, passando de 6,7% em 2010 para 3,8% em 2014.

A evolução da taxa de desemprego para os diplomados da UNL também reflete os efeitos negativos do cenário de crise económica. Por um lado, os níveis de desemprego aumentam significativamente de 2010 a 2014 e, por outro lado, até 2012 a escalada do desemprego é mais notória do que a partir desse ano (ver gráfico 7).

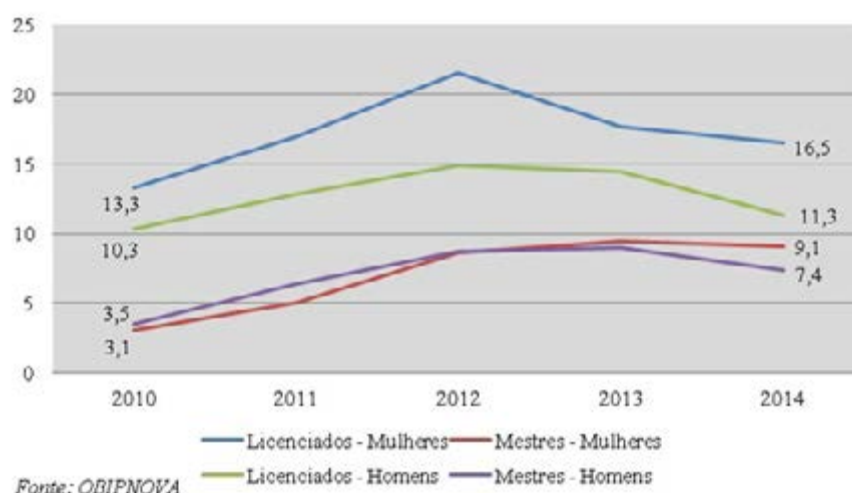


Gráfico 7 - Taxa de desemprego entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género (%).

As mulheres surgem mais penalizadas no crescimento da taxa de desemprego. No que concerne aos licenciados, os homens experienciam níveis de desemprego menores e com um ritmo de crescimento menos acelerado, o que aumenta a assimetria percentual entre géneros em desfavor das mulheres de 3% em 2010 até 5,2% em 2014. No caso dos mestres, as taxas de desemprego são menores entre as mulheres do que entre os homens até 2012, porém, a partir desse ano, o desemprego cresce ininterruptamente entre as mulheres enquanto reduz no caso dos homens e, portanto, em 2014 a taxa de desemprego feminino já se afigura 1,7% superior à masculina.

Note-se ainda que, apesar da taxa de desemprego ser maior entre os licenciados, o seu aumento ao longo do tempo é mais notório entre os mestres, apesar de, como destacámos antes, os níveis de emprego terem descido especialmente entre licenciados (ver gráfico 6). Esta situação é justificável se se considerar que a maioria do crescente número de licenciados que não encontrou um emprego entre 2010 e 2014, ao invés de permanecer na condição de desempregado – procurando ativamente um trabalho remunerado –, saiu dessa esfera economicamente ativa e colocou-se numa posição de inatividade. No caso dos mestres as situações de inatividade económica são bastante mais raras e, perante as maiores crescentes dificuldade de obter um emprego, a maioria opta por continuar a procura-lo, o que faz crescer a parcela de desemprego. Assim, como se torna saliente no gráfico 8, entre 2010 e 2014 a taxa de inatividade aumenta significativamente entre licenciados, mantendo-se estável no caso dos mestres.

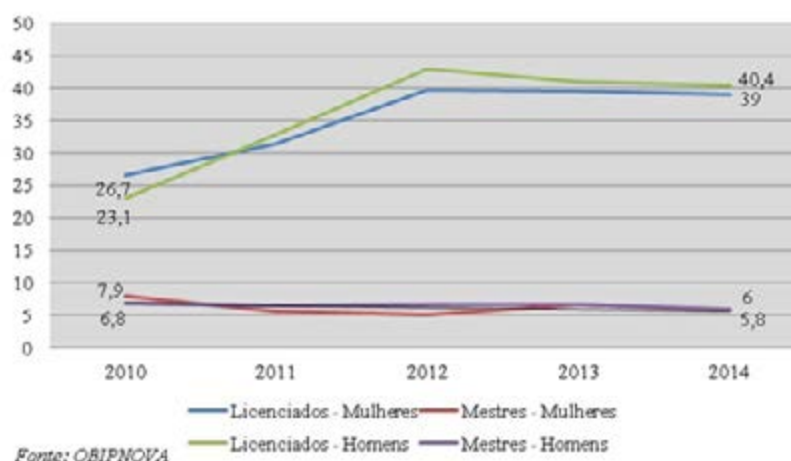


Gráfico 8 - Taxa de inatividade entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género [%].

Como se destacou no capítulo anterior, o aumento dos licenciados inativos está maioritariamente relacionado com o elevado número daqueles que optam por prosseguir os seus estudos académicos, sem estarem simultaneamente a trabalhar ou a procurar trabalho, permanecendo assim numa condição de inativo-estudante. Com efeito, a parcela dos licenciados que não estudam, nem trabalham, nem tampouco procuram emprego afigura-se bastante exígua, sendo também residual entre mestres¹. Assinale-se ainda que o crescimento da parcela de licenciados inativos é maior entre homens, enquanto se regista uma relativa paridade entre géneros entre os mestres em situação de inatividade.

Estas constatações reforçam a importância já antes assinalada de realizar uma monitorização constante da evolução do número de inativos-estudantes, especialmente entre recém-licenciados, procurando descortinar as motivações, oportunidades e constrangimentos que condicionam os fluxos entre o ensino superior e o mercado de trabalho.

Os indicadores que abordaremos de seguida consideram apenas os diplomados empregados e permitem observar algumas características dos seus empregos entre 2010 e 2014. O gráfico 9 permite avaliar a adequação entre as atividades profissionais realizadas pelos diplomados e o seu nível de instrução, sabendo que o seu desajustamento traduz uma situação de sobrequalificação (Ramos, Parente, e Santos, 2014). Assume-se o mesmo critério das estatísticas europeias divulgadas pelo Eurostat, que considera as três primeiras categorias da *International Standard Classification of Occupations* – equiparáveis aos três primeiros grupos profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões² – ajustadas aos níveis de instrução 5 a 8 da *International Standard Classification of Education*, ou seja, a graduados do ensino superior (Rademacher e Leitner, 2009, p. 132).

¹ Entre os anos de 2010 e 2014, esta situação, também conhecida em espaço europeu pelo acrónimo NEET (da expressão inglesa Young People Not in Employment, Education and Training), não engloba mais de 4% do total dos licenciados da UNL ou de 3,7% no caso dos mestres, assim como revela uma relativa estabilidade ao longo desse período temporal.

² Nomeadamente, os "(1) Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos", os "(2) Especialistas das atividades intelectuais e científicas" e os "(3) Técnicos e profissionais de nível intermédio".

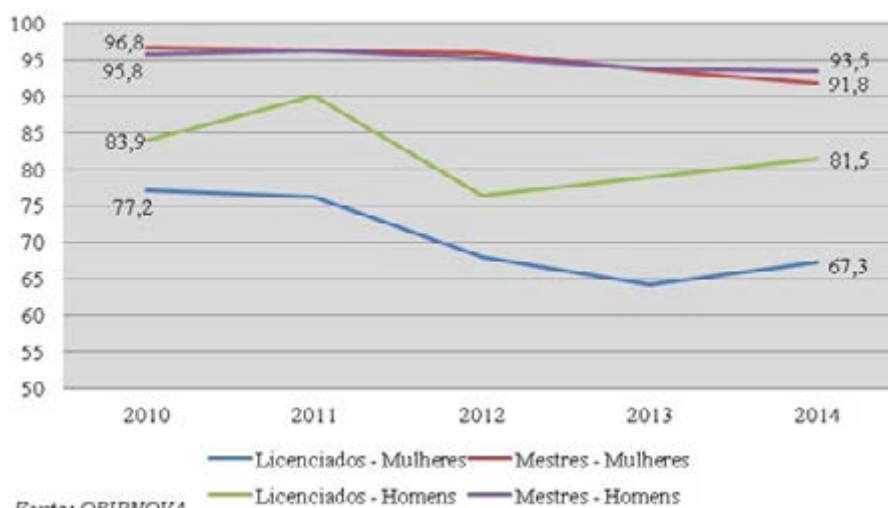


Gráfico 9 – Adequação da profissão ao nível de instrução entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género [%].

De imediato sobressaem distintas realidades para licenciados e mestres. Entre os primeiros as diferenças de género são assinaláveis e sempre em prejuízo das mulheres que, além de níveis de ajustamento profissional bastante mais reduzidos, revelam uma maior quebra desse indicador durante os cinco anos em análise. Com efeito, a parcela de homens com licenciatura que possui profissões ajustadas ao seu nível de instrução supera sempre a fasquia dos 80% e reduz menos de 2,5% entre 2010 e 2014, enquanto no caso feminino o ajustamento profissional nunca supera os 78% e sofre uma quebra de cerca de 10% nesse mesmo período. A este cenário de uma flagrante desigualdade de género, contrapõe-se a situação dos mestres que, além de revelarem níveis de ajustamento profissional extremamente elevados – superam os 90% em todos os anos – e que reduzem apenas ligeiramente entre 2010 e 2014, não apresentam distinções de género assinaláveis.

A ajustamento profissional pode também ser traduzido, de forma mais exigente, através da (des) adequação entre o conteúdo da formação académica e as atividades laborais realizadas, mas os critérios para esta mensuração estão longe de ser consensuais (Chaves, Morais, e Nunes, 2009). A opção na maioria dos estudos realizados, e que perfilhamos nesta análise, tem sido a de propor aos próprios diplomados que avaliem o grau de ajustamento entre a sua área de formação académica e a situação profissional em que se encontram. A partir desse exercício de avaliação subjetiva, a maioria dos diplomados da UNL afirma que a atividade profissional que desempenham se ajusta à sua área de formação académica, embora existam distinções assinaláveis de acordo com o género e ciclo de estudos (ver gráfico 10).

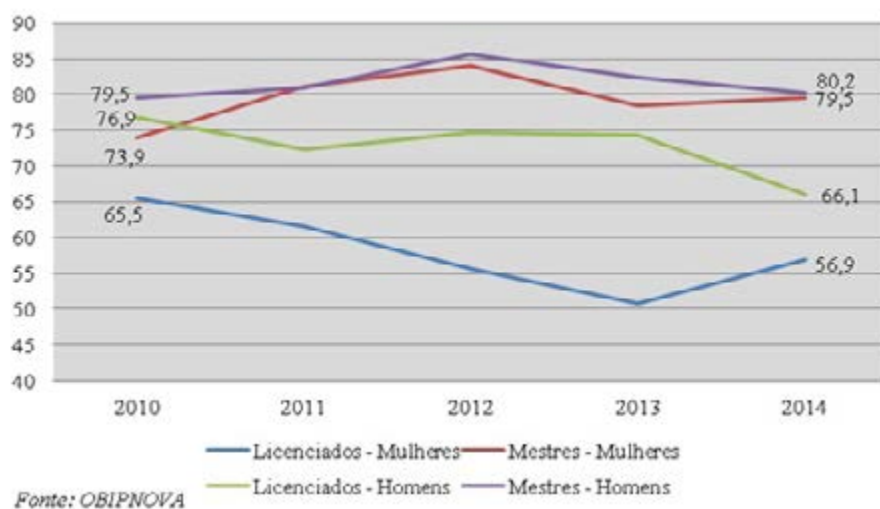


Gráfico 10 – Adequação das atividades profissionais à área de formação académica entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género (%).

Entre os licenciados este tipo de ajustamento profissional é mais reduzido do que entre os mestres e as desigualdades de género tornam-se mais nítidas, com as mulheres licenciadas a declararem níveis de ajustamento cerca de 10% inferiores aos dos homens, um diferencial que se mantém similar ao longo do período temporal em análise, não obstante a diminuição dos níveis de ajustamento tanto para os homens como para as mulheres. No caso dos mestres os níveis de ajustamento crescem entre 2010 e 2014 rondando os 80% e as diferenças entre géneros matizam-se, mas permanecem, ainda que de forma ligeira, em desfavor das mulheres.

Reunidos os diplomados da UNL em situações de emprego temporárias, ou seja, com vínculos contratuais de duração limitada, em posições laborais independentes ou não reguladas por qualquer tipo de contrato de trabalho, é possível constatar que essas situações trabalho se afirmam maioritárias e particularmente se vincam entre os licenciados e as mulheres (ver gráfico 11).

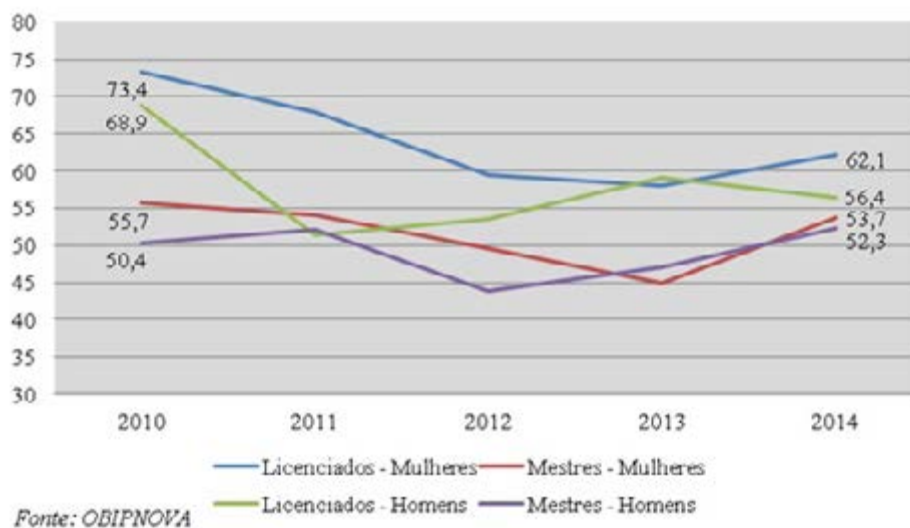


Gráfico 11 – Trabalho temporário entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género (%).

Ainda que uma expressiva maioria dos licenciados possua um trabalho temporário entre 2010 e 2014, a incidência desta situação tende a diminuir ao longo do tempo. Também no que respeita aos mestres se observa um recuo do trabalho temporário, ainda que mais ligeiro e com algumas flutuações. Esta redução transversal do emprego temporário pode causar alguma surpresa, desde logo porque a difusão desta modalidade de trabalho é encarada como uma das características do contemporâneo “capitalismo flexível” e das “empresas flexíveis” que o acompanham (Kovács, 2014), mas também porque os anos em análise coincidem com o período de assistência financeira a Portugal, momento em que o governo vigente implementou um conjunto de reformas destinadas a flexibilizar o mercado de trabalho agilizando a contratação temporária (Costa e Caldas, 2013).

Para melhor compreender esta evolução devemos atender que os dados em análise se referem a diplomados que terminaram os seus cursos na UNL cerca de um ano antes, ou seja, correspondem a um momento no percurso de inserção profissional que surge particularmente permeável a situações contratuais temporárias, como os estágios ou os períodos probatórios, mesmo aqueles requeridos por Ordens Profissionais para o exercício de profissões específicas, como a advocacia ou a medicina (Morais, 2012). Por outro lado, os eventuais despedimentos realizados ao longo do período de crise económica tendem a recair sobretudo sobre os trabalhadores em situações contratualmente vulneráveis, onde se incluem os trabalhos temporários. Note-se também que a revisão da figura legal do contrato de trabalho sem termo, ou permanente, que decorreu durante os anos em análise, reduziu os custos deste tipo de vínculo contratual para o empregador tanto durante o seu período de vigência como no momento do seu término, o que por sua vez pode também incentivar ao aumento da contratação permanente em prejuízo da temporária (Chaves e Morais, 2017). Assim, qualquer diminuição da incidência do trabalho temporário entre os diplomados da UNL deve ser observada com extrema cautela, pois afigura-se mais plausível que derive de um conjunto de fatores contingenciais do que de um aumento sustentado e estrutural da segurança contratual.

No que respeita aos licenciados, o trabalho temporário é frequente entre as mulheres na maioria dos anos em análise, tendo também aumentado a distância percentual entre géneros, ou seja, se em 2010 a parcela de trabalho temporário feminino era 4,5% maior do que a masculina, em 2014 essa diferença já se cifrava em 5,7%. Também entre os mestres se verifica uma maior incidência de empregos temporários entre as mulheres, porém, ao contrário do que sucede com os licenciados, o diferencial de género tende a esbater-se ao longo do tempo e, no ano de 2014, não ultrapassa 1,5%.

O menor número de mulheres em cargos de chefia ou direção constitui uma das faces mais visíveis das barreiras “invisíveis” que se erguem nas organizações e que dificultam a ascensão das mulheres na hierarquia organizacional (Acker, 1990). No caso dos diplomados da UNL, estes regimes de desigualdade na esfera do trabalho (Acker, 2009) são flagrantes, uma vez que a parcela de mulheres que declara que nas suas atividades laborais regulares supervisiona, ou dirige, o trabalho de outros, é bastante mais exígua do que a dos homens (ver gráfico 12).

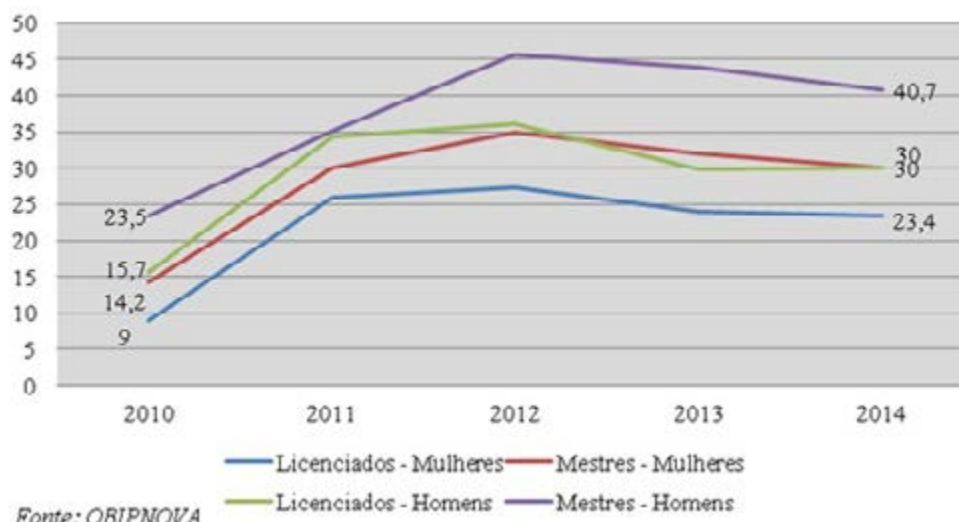


Gráfico 12 – Cargos de chefia entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género [%].

Os licenciados estão menos associados a cargos de chefia do que os mestres, no entanto, a diferença entre homens e mulheres é saliente em ambos os casos e tem vindo a aumentar entre 2010 e 2014. Ainda que existam diferenças assinaláveis entre géneros em todos os anos sob escrutínio, destaque-se que em 2014 a percentagem de licenciados com cargos de chefia é 6,6% superior à das mulheres, um diferencial percentual que ultrapassa os 10% no caso dos mestres.

O rendimento salarial também se assume como palco de notáveis diferenças entre sexos no mercado de trabalho português (Torres, 2009). No contexto da união europeia, tomando o ano de 2015 como referência, Portugal afirma-se como um dos países onde a disparidade salarial global entre homens e mulheres é mais elevada – apenas superada por 6 de um total de 28 países –, situando-se acima da média europeia e revelando um crescimento acelerado desde o dealbar da crise económica europeia em 2008 (Eurostat, 2016)³. Os rendimentos salariais médios dos diplomados da UNL denotam o mesmo tipo de diferenças de género que encontramos para a população portuguesa (ver gráfico 13).

³ Em 2015, o índice de disparidade salarial global entre homens e mulheres em Portugal cifra-se em 17,8%, enquanto a média dos 28 países não ultrapassa os 16,3%. O país com o valor mais reduzido para este índice é o Luxemburgo (5,5%) e o que ostenta o valor mais elevado é a Estónia (26,9%) (Eurostat, 2016).

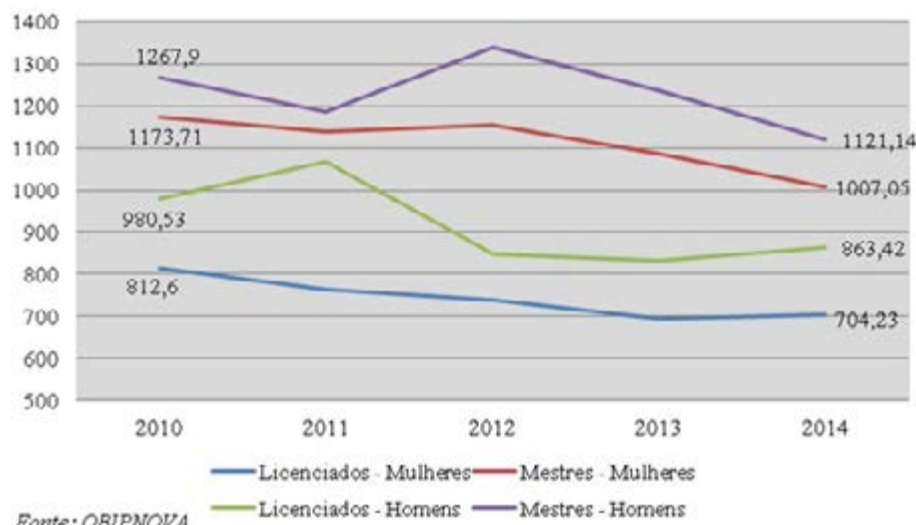


Gráfico 13 - Rendimento mensal líquido médio entre 2010 e 2014 para licenciados e mestres da UNL por género (€).

Na leitura do gráfico 13 sobressai, desde logo, a redução transversal dos rendimentos médios mensais líquidos com o trabalho entre 2010 e 2014 que, tanto entre licenciados como entre mestres, recuam cerca de 14% nesses cinco anos. Esta forte redução dos rendimentos salariais não será alheia à crise económica, assim como ao aumento de impostos e contribuições sociais que resultaram das políticas de austeridade durante este período. Também devemos considerar o impacto negativo das reduções salariais e congelamentos de carreiras que ocorreram no setor público do emprego, uma vez que este acolhe uma parte significativa dos diplomados da UNL⁴. Por outro lado, observa-se globalmente que os rendimentos salariais médios dos mestres são bastante mais elevados do que os auferidos pelos licenciados.

A este quadro geral acresce que as mulheres, tanto as licenciadas como as mestres auferem, em média, rendimentos mensais líquidos menores do que os dos homens. Ao nível da licenciatura, essa diferença ronda os €168 em 2010, ou seja, o rendimento das licenciadas era cerca de 18% inferior ao dos licenciados, uma disparidade salarial que, ainda com oscilações, pouco se altera até 2014, momento em que as diferenças absolutas reduzem para €159 mas em termos percentuais mantêm-se perto dos 18%. A situação entre os mestres é idêntica, com os rendimentos médios das mulheres cerca de €94 aquém dos obtidos pelos homens em 2010, o que equivale a uma diferença percentual de 8% em prejuízo das mulheres que se amplia até 2014, ano em que supera os 10% e que equivale a €114.

⁴ Os diplomados da UNL que ocupam posições profissionais no setor público, quer em “Organismos da administração pública”, quer em “Empresas públicas ou mistas”, tem vindo a diminuir entre 2010 e 2014 em todos os ciclos de ensino. No entanto, em 2014 o setor público acolhe cerca de 20% do total de licenciados empregados e mais de 40% dos mestres.

Notas conclusivas

Esta análise permite constatar que a inserção profissional dos diplomados da UNL surge condicionada por assimetrias de género em desfavor das mulheres e que essa situação que se torna mais evidente entre licenciados do que entre mestres. Essas assimetrias encontram-se fortemente enraizadas na história social e económica portuguesa e, apesar do sucesso feminino no sistema de ensino e dos níveis elevados de participação feminina no mercado de trabalho, traduz-se em fortes mecanismos de segregação sexual. Importa também salientar que ao longo desta análise se observou a situação laboral dos diplomados volvido apenas um ano após a conclusão dos seus cursos, ou seja, a rapidez com que as desigualdades observadas entre homens e mulheres emergem revela o enraizamento dos mecanismos de discriminação sexual no mundo de trabalho. Deste modo há razões para supor que, para além das diferenças nos processos de socialização de mulheres e homens, a ideologia de género marca as organizações do trabalho e associa-se a dinâmicas que originam barreiras “invisíveis” à paridade entre mulheres e homens no mercado de trabalho, tal como referido por Santos e Amâncio (2014).

Acresce que a evolução transversalmente negativa dos indicadores de emprego aqui analisados tem sido menos favorável às mulheres, surgindo estas mais penalizadas pela crise económica do que os homens, quer nas quebras no acesso ao emprego, quer na perda de qualidade dos empregos. Constatações consentâneas com outras análises à evolução do mercado de trabalho português durante a primeira década deste século sob uma perspetiva de género (Walby, 2009; Casaca, 2012; Ferreira, 2014) e que aqui são atualizadas com dados sobre os diplomados da UNL. Tal como estas autoras, não podemos deixar de assinalar que este percurso evolutivo contraria o caminho realizado nas últimas décadas em prol de uma maior igualdade de género no mercado de trabalho.

Bibliografia

- ACKER, J. (1990) “Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations” en *Gender and Society*, nº 4, pp. 139-158.
- ACKER, J. (2009) “From glass ceiling to inequality regimes” en *Sociologie du Travail*, nº 51, pp. 159-217.
- ALMEIDA, L., GUISANDE, M., SOARES, A., e SAVERDRA, L. (2006) “Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percorso Académico dos Alunos” en *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 3, nº 19, pp. 507-514.
- ALVES, M., e KORHONEN, V.(2016) “Transitions and trajectories from higher education to work and back – A comparison between Finnish and Portuguese graduates” en *European Educational Research Journal*, vol. 6, nº 15, pp. 676-695.
- CASACA, S. (2012) “Mercado de trabalho, flexibilidade e relações de género: tendências recentes” en Casaca, S. (ed.) *Mudanças laborais e relações de género. Novos vetores de desigualdade*, Lisboa, Fundação Económicas/ Almedina, pp. 9-50.
- COSTA, A., e CALDAS, J. (2013) “A UE e Portugal entre os resgates bancários e a austeridade” en *Observatório das Crises e das Alternativas, A anatomia da crise*, Lisboa, OCA, pp. 72-107.

EUROSTAT (2016) Gender pay gap statistics. Data from March 2017, acedido em 10 de Setembro de 2017 em http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_pay_gap_statistics.

FERREIRA, V. (2014) "Employment and austerity: changing welfare and gender regimes in Portugal" en Karamessini, M. e Rubery, J. (eds.), *Women and Austerity. The Economic Crisis and the Future of Gender Equality*, Londres, Routledge, pp. 207-227.

KOVÁCS, I. (2014) *Temas Atuais da Sociologia do Trabalho e da Empresa*, Coimbra, Almedina.

MORAIS, C. (2012) *Desigualdades sociais no trajecto académico e na inserção profissional: o caso dos licenciados na UL/UNL*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

MORAIS, C., e CHAVES, M. (2017) "Dinâmicas de inserção profissional entre jovens graduados do ensino superior durante o período de assistência económica em Portugal" en *Atas do IX Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-16.

MOTA, J., LOPES, L., e ANTUNES, M. (2010) "A economia global e a crise da dívida soberana na União Europeia: a situação de Portugal e Espanha" en *Indicadores Económicos FEE*, vol. 2, nº 38, pp. 83-98.

OCDE (2016) *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.

OCDE (2017) *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.

PLANAS-COLL, J., e ENCISO-ÁVILA, I. (2014) "Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?" en *Universia*, vol. 5, Nº 12, pp. 23-45.

RADEMACHER, W. e LEITNER, M. (2009) *Bologna Process in Higher Education in Europe*, Luxemburgo, European Commission.

RAMOS, M., PARENTE, C. e SANTOS, M. (2014) "Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional" en *Educação e Pesquisa*, vol. 2, nº 40, pp. 383-400.

SANTOS, M., e AMÂNCIO, L. (2014). "Sobremínorias em profissões marcadas pelo género: consequências e reações" en *Análise Social*, nº 212, pp. 700-726.

TORRES, A. (2009) "Women, Gender, and Work. The Portuguese Case in the Context of the European Union" en *International Journal of Sociology*, vol. 4, nº 38, pp. 36-56.

WALBY, S. (2009) "Gender and the financial crisis" en *UNESCO Project on Gender and the Financial Crisis*, Lancaster University, nº 1, pp. 1-33.

7

Habitus del profesorado de 3º y 4º de la ESO y su relación con los modelos de orientación educativa y profesional en el ámbito de las CC.AA. en el territorio español.

Sonsoles San Román y Carlos Vecina

s.sanroman@uam.es

cvecina1969@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid y Universitat de les Illes Balears.

Introducción

En esta ponencia se presentan los resultados de un proyecto de I+D+i, Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria, aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el periodo 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Román Gago (Universidad Autónoma de Madrid)

Investigamos la orientación educativa hacia la profesionalización del profesorado de 3º y 4º de la ESO (San Román, S., Vecina, C., Usategui, E, Del Valle, A. I, Venegas, M., 2015; San Román, S., Vecina, C. y Doncel, D, [2016], Villar, A., San Román, S, Hernández i Dobon, F. [2017].

La orientación no es objetivable, se mueve en el mundo de los significados tejidos en la construcción del lenguaje. Construido estos por la realidad social, por la fuerza de lo macro en lo micro, envuelto en la propia cultura que da sentido al uso de palabras, de los términos empleados por el profesorado de la ESO: la palabra en posición de frase nos permite adentrarnos en el análisis de las representaciones sociales. Mundo y lenguaje están directamente relacionados: “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 1973).

¿Por qué nuestra investigación se centra en el profesorado de 3º y 4º de la ESO? En primer lugar, es un momento en que el credencialismo adquiere un estatus importante, pues se obtiene o no el certificado de la ESO que cede paso a un mercado laboral más o menos cualificado. En segundo lugar, se trata de una etapa decisiva y terminal, términos utilizados por el profesorado en los grupos, en la que un alumno puede morir hablando en términos académicos, tal como aparece en las propias representaciones sociales del profesorado. De manera curiosa, los años de 3º y 4º de la ESO han salido en el discurso de los grupos de manera espontánea como el punto de inflexión y el reto más importante al que se enfrentan. En tercer lugar, es el momento en el curso biológico de la adolescencia de máxima creatividad, pero también de máximo conflicto. Ante este reto se encuentra el profesorado que imparte docencia en 3º y 4º de la ESO. En esta etapa, en un momento clave, en el cual se puede potenciar la creatividad o conducir al fracaso; exactamente el reto del Horizonte 2020 al que trata de responder la investigación.

¿Cómo evitar que se pierda la sabiduría de las nuevas generaciones, y continúe engordando la tasa de abandono y fracaso escolar? Visibilizar la función de orientación difusa, informal, es una de las llaves. El país se juega el futuro en las paredes de la escuela, acertar o no con la forma de afrontar esta etapa resulta más importante de lo que a simple vista pudiera parecer, máxime al observar que el profesorado no es consciente de manera mayoritaria de esta función.

Orientación educativa y profesional

La función de orientación educativa y profesional en secundaria se concretiza a través de instancias oficiales. En principio, las nuevas funciones que se van visualizando en el campo de la educación se encuentran en relación con los cambios sociales, económicos, etc., que van produciendo nuevas necesidades. Atendiendo a estos cambios en el tejido de la sociedad española, la orientación educativa y profesional comienza a visualizarse en la pluma del legislador con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, cadena que continúa en la legislación española con posteriores leyes de educación (LODE) de 1985, LOGSE) de 1990, (LOCE) 2002, (LOGFP) de 2002, (LOE) de 2006 y (LOMCE) de 2013. Pero, sorprendentemente en la legislación no se reconoce la función de orientación del profesorado.

Son muchas las definiciones que a la luz de los enfoques pedagógicos y psicológicos aparecen para definir el concepto de orientación educativa y profesional en consonancia con este camino de los propios cambios de la legislación en España que, a su vez, responden a giros de bisagra en dicho contexto. Desde la perspectiva de la sociología, nos situados en una mirada crítica para tratar de destapar el velo de la realidad y tomamos como estudio los hábitos y las costumbres del profesorado para explicar la raíz social de sus funciones de orientación académica y profesional. Desconfiamos por ello de la noción de orientación educativa como aquella que potencia las capacidades de los discentes para captar actitudes y capacidades en el alumnado con el fin de orientar desde la pluralidad. Ciertamente es lo que debería ser, pero de ninguna manera responde a lo que es el funcionamiento del sistema educativo en España.

El orientador es una figura formal que reconoce la legislación como agente que orienta académica y profesionalmente al alumnado, poniéndole en contacto con las opciones que ofrece el mercado

laboral. Sin embargo, al profesorado no se le reconoce esta función en la legislación, no está visibilizada, aunque es cierto que en algunas comunidades autónomas esta figura goza de mayor importancia, pero su función de orientación no cuenta con un reconocimiento oficial.

La realidad de la sociedad española ha mostrado que en la caja negra del sistema educativo hay sombras sin investigar, condicionantes socioeconómicos importantes para desconfiar de esta función de la orientación académica desvinculada de los contextos socioeconómicos y la diversidad territorial de la sociedad española.

En esta ponencia tratamos de comprender en qué medida el modelo de cultural global es absorbido por los agentes sociales en esas representaciones sociales que tienen lugar en el proceso de producción de sentido y significado. El análisis de lo micro en proceso de interacción simbólica entre los agentes sociales implicados en esas distancias cortas produce el paso del yo al nosotros, al grupo, a las relaciones sociales, al futuro en el que se moverán los parámetros sociales de las nuevas generaciones (Collins, J, 1981), de esos microespacios de felicidad, como los llama el profesor Romero, permite situar el estudio de la sociología en la categoría *situacional* (Romero, J. 2013: 63-103.)

Nos interesa analizar el habitus, y seguimos a Bourdieu¹ para comprender la relación de las variables elegidas en la investigación entre los actores sociales que componen 11 grupos de discusión que representan a 10 CC.AA., que han sido elegidas por sector productivo en el marco de la investigación.

La sociología se la juega en las “distancias cortas”; es decir en tiempo presente, ese en que se construyen los significados y sentidos envueltos en el uso del lenguaje de un tiempo histórico. Captar ese momento de producción de significados y sentidos en el propio proceso de interacción social a través del análisis de la producción de significados en interacción social nos permite comprender las representaciones sociales de los actores en juego. Y por ello analizar los habitus de los agentes sociales que han sido analizados en esta investigación.

Para leer lo macro en lo micro (Collins, J., 1988; Ibáñez, J., 1994), el modelo de cultura global en los modelos de culturas asumidos por los actores sociales, el conocimiento de la filosofía y la historia resultan necesarios (Giner, S. (2005).

Objetivo

Queremos situar en la curva de la modernización las representaciones sociales del profesorado que ha participado en los grupos de discusión de 10 CC.AA. investigadas. De esta manera comprenderemos mejor la relación entre orientación educativa y mercado laboral. Nos centramos para ello en tres *habitus*, modelos educativos educativo transmitidos por el profesorado en su práctica docente.

¹ Bourdieu entiende por “habitus” predisposiciones corporales y cognitivas de los sujetos que se adquieren en el juego social tanto pasado como presente. En función de la experiencia personal y social, el sujeto se orienta hacia determinadas prácticas culturales. El habitus es individual en la medida en que es producto de la trayectoria personal del sujeto (negar la individualidad carece de sentido, pues no por pertenecer a una misma generación se da un patrón regular que permita explicar lo que la gente piensa), sin embargo se asemeja al de las personas sujetas a las mismas condiciones y condicionamientos sociales (la referencia al contexto permite observar en qué medida personas que se educan en los mismos paradigmas históricos y sociales llegan a adquirir un patrón de comportamiento que permite encontrar elementos comunes).

Nos moveremos en las coordenadas marcadas por los grandes clásicos de la sociología. Todos se han situado en líneas unilaterales que nos pueden ayudar a explicar parte de los modelos de orientación que hemos encontrado. Por ejemplo, Smith tomo con el concepto de división del trabajo, más centrado en la organización y próximo al primer modelo, en la medida en que trata de responder a una organización social. Marx, cercano al tercer modelo, toma el concepto de trabajo, que unió al de libertad y vocación, y lo trasladó a la sociedad de forma mecánica y global, creando un conflicto de lucha de clases. En efecto, los grandes creadores en sociología son los que aportan algo, los que transforman un conflicto en una resolución de carácter creativo. Precisamente la función con la que se enfrenta el profesorado de 3º y 4º de la ESO: resolver una situación de conflicto de manera creativa, ¿no es esto sociología?, pues respondamos desde la sociología a los modelos de orientación educativa y profesional, mirada crítica desde la sociología inexistente en España cuando INSOC-20 comenzó esta investigación en 2014.

Al analizar los *habitus* encontrados en las representaciones sociales de los grupos, hemos encontrado tres:

1. Habitus adaptativo-instrumental. El término "individuo estatutario", acuñado por Parsons, nos permite representar a ese nuevo modelo de profesional de la educación, individuo estatutario que muestra su profesionalidad y orienta por encuadramiento. Se mueve en la objetividad y busca una educación instrumental para el individuo estatutario, siguiendo un sistema de profesiones dentro de la comunidad que respondan a las demandas sociales. Se trata de un encuadramiento de las conductas a situaciones, normas, condicionamientos y función de producción en un orden social que articula de manera concreta la producción, en este caso de modelos culturales.

Los valores que entran en la escuela como institución lo hacen desde la propia cultura global, produciendo normas que van encuadrando conductas en situaciones, coordinando funcionalmente la organización del orden social. Es así como se forman grupos formales en un proceso de adaptación al medio para responder a las demandas sociohistóricas y culturales.

Durkheim maneja la idea de la necesidad de que la organización sea funcional y responda a un principio de racional. Educación instrumental para un individuo estatutario y el sistema de profesiones dentro de la comunidad; al otro lado el profesorado que orienta en función de esas demandas (Durkheim [1987 y 1963], Parsons, T. [1959, 976], Lucas Marín, A. [2011]).

2. Habitus emotivo-situacional. Entendiendo la motivación como satisfacciones asociadas al conocimiento que provocan un principio de placer en el discente. El profesor como catalizador de emociones en un *contexto situacional* (Romero, J., [2013a], [2013b], [2016]). El trabajo en el aula en el proceso de interacción simbólica, y un profesorado situado en el nosotros, en el grupo, en los contextos sociales, históricos y culturales (Weber, [1985], Collins, R. [1971, 1981, 1988, 2004, 2009], Bericat, E. [2000, 2001, 2012, 2016], Irazno, J. M. [2010], Bourdieu [1997], Elias, N. [1979]).

Avanzamos con este segundo modelo hacia la sociología interpretativa, y aparece la fuerza del grupo en el discurso del profesorado en esas representaciones sociales que muestra en ese proceso de intersubjetividad, que define como acompañamiento, coordinación, manejo de

herramientas como producto de las relaciones intersubjetivas, etc. Asume una función: "hay que ser intuitivo, tener empatía, carisma", están situados en la subjetividad. Mientras el individuo estatutario sería la perfecta adecuación entre estímulos y repuestas, ahora la empatía une la organización con una buena respuesta estímulo, pero es una respuesta el modelo abstracto.

Este es el habitus de mayor dominio en todos los grupos y CC.AA. Con este modelo de orientación emotivo-situacional se pasa de la universalidad, la objetivación, hacia el campo del sujeto. Ya estamos situados en el campo del sujeto, del sentido, de la acción social. La intersubjetividad se pone en juego y aparece el conflicto de identidades: "que pensarán ellos de nosotros"..., "es importante hasta cómo saludamos en el pasillo"... Saben que el alumno está encajonado. Son conscientes del cambio social, pueden apreciar en que medida en la escuela las jugadas están limitadas por el tipo de balones culturales que llegan de fuera, de la sociedad, del contexto global, e incluso de las características de la propia CC.AA. que marcan un discurso centrados en los límites. El profesorado se está situando en un conflicto, va a atraer de resolver un conflicto de carácter creativo.

3. Habitus de aperturismo-vocacional. Se trata de la totalización completa del conocimiento que se forja en la vocación. Es el profesorado que educa en la diferencia y escucha al discente. En este tercer modelo, el profesorado es consciente en mayor medida de la función del aula como preparación para la ciudadanía, la vocación, la libertad, la justicia social, etc. ¿Cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que apuesta, y hacia el que se han de dirigir todas las acciones educativas?

Al vocacional le interesa aún más que al motivacional el alumno, estaría fomentando la subjetividad, en la esfera de la subjetividad, interesado por el desarrollo del alumno desde el punto de vista de la ciudadanía, la justicia, la libertad. Se centra en crear personas con derechos éticos, felices. Si en el segundo modelo la formación del grupo era importante, en este crece. Al modelo vocacional le interesa aún más formar a través de la praxis de la socialización. Primero escucha para conocer los intereses de los discentes y poder crear grupos donde arraigue y se despierte la vocación aperturista que conduzca al desarrollo. Asume la función de despertar la sublimación, el deseo, que no está en el segundo modelo, y se mueve en los márgenes de una educación sublimante. ¿Por qué? Para crear, para abrir al alumnado de 3º y 4º de la ESO hacia la creatividad. Se trata de una educación basada en la creatividad para transformar el deseo personal del alumnado en creatividad y buscar soluciones al conflicto que viven los adolescentes en 14 y 15 años. (Nussbaum, M. y Sen, A [1993], Guichot-Reina, [2015], Gough [2008], Martínez Becerra, P. [2015], Marx, K.[1967])

Metodología

Hemos utilizado la metodología cualitativa en función de la muestra de la investigación para exponer los resultados del trabajo de campo cualitativo obtenidos a través de 10 grupos de discusión que fueron seleccionados al categorizar zonas conforme al peso de la ocupación en cada uno de los sectores de actividad económica desagregados en cuatro categorías: Primario, Industrial, Construcción y Servicios. Como resultado se ha optado por determinar seis perfiles diferenciados y asignados a cada uno de ellos en una zona (Ortí, A., 1986, Ibáñez, J. 1994 y Alonso, L., 1984)

1. Primario (>5%) - Industrial (>20%) / Zonas: La Rioja (1 GD) y Navarra (1 GD) 2. Primario (>10%) - Industrial (>10%) - Servicios (>60%) / Zona: Murcia (1 GD) 3. Primario (>5%) - Servicios (>70%) / Zona: Andalucía (1 GD) 4. Primario (>5%) - Industrial (>15%) - Servicios (60%-70%) / Zona: Castilla-León (1 GD) 5. Industria (>20%) - Servicios (>70%) / Zonas: País Vasco (1 GD) y Valencia (1 GD) 6. Servicios (>80%) / Zona: Madrid (1 GD) 7. Servicios (80%) (Fuerte presencia sector turístico) / Zonas: Baleares (1GD) y Canarias (1 GD)

Para la composición de los grupos de discusión en cada zona, se siguió el criterio de heterogeneidad intragrupal. En cada grupo, se combinó profesorado procedente de diferentes centros y para su selección se consideró las siguientes variables:

- Red pública / privada concertada o no.
- Área de conocimiento: CC. Experimentales, Letras y Humanidades, Otros. Constituye una de las variables relevantes puesto que la especialidad imprime contenido a la acción orientadora.
- Tipo de contrato: Funcionarios, Interinos, Contratados. La adscripción y estabilidad en el centro educativo marcan la implicación del profesorado en los proyectos educativos de los centros escolares.
- Experiencia laboral: <10 años, 10-20 años, >20 años. — Sexo. Los condicionamientos de género en la orientación educativa y profesional son uno de los factores a explorar.
- Perfil socioeconómico de la población escolar del centro. Garantizar la diversidad en este punto es importante, puesto que las expectativas del docente pueden verse condicionadas por el tipo de población escolar.

Una aproximación a algunos resultados que va generando la lectura detallada de los grupos

¿Qué tipo de orientación reciben los alumnos del profesorado de 3^º y 4^º de la ESO? Evidentemente hemos encontrado diferencias significativas en el análisis de las representaciones sociales que deja entrever el discurso del docente. No viven la misma realidad aquellas CC.AA. en las que el trabajo es subalterno en hostelería, turismo, etc. (Tenerife, Baleares, Andalucía Murcia, Valencia); o en el caso La Rioja (donde los autónomos ganan peso al trabajo subalterno) o Navarra, una Rioja modernizada). El caso de Madrid, la más instrumental, con el poder centralizado y la oportunidad de un trabajo laboral diverso, con esas masas de inmigrantes llegados en la etapa del desarrollo de los 60, que ya están adaptados a un lugar donde la competitividad es tan alta que determina la primacía del poder centrado en el saber. Y subiendo en línea continua en el proceso de modernización llegamos al País Vasco, con una FP que goza de enorme prestigio y un profesorado que se destaca en su discurso los límites hacia la apertura en el proceso de modernización de la Cultura en España. Y acaso finalizada la dirección de este multitudinario equipo, se puede comprobar en qué medida la propia selección de temas para la explotación del trabajo de campo ha sido ya significativa.

Hemos encontrado comunidades autónomas en las que la marca de su propia historia está sellada en el discurso. Es el caso de Valladolid, llamado fuera del grupo “fachadolid”, un término coloquial. Se trata de una Comunidad donde la Renault ha marcado un antes y un después, llegando a modificar las condiciones sociales. En este sentido, resulta curioso que por primera vez

en los grupos apareciera la palabra “generación” (San Román, S., 2001, 2009), o esquizofrenia, quizá para sesgar dos posiciones que no tienen que ver con la clase social, pero si reflejan un antes y después de la Renault en la vida de los y las vallisoletanas.

La propia FP se presenta y percibe en las distintas comunidades autónomas de manera muy significativa. Puede ser como sello de distinción para evitar el fracaso escolar, pero este prestigio baja cuando lo hace la propia línea de modernización que caracteriza los modelos culturales de las distintas CC.AA. Basándonos en el propio discurso docente y la definición de su modelo social, político, económico y educativo, podríamos distinguir una ubicación que situaría a las CCAA estudiadas en diferentes niveles culturales atravesados por la flecha modernización.

Por ejemplo, en el grupo de Valladolid aparecen representaciones sociales en el uso del término “esquizofrenia”, con el peso de las pruebas internacionales que afecta y produce una cultura del estatus y un desprestigio sobre la FP. Evidentemente, ante esta diversidad geográfica es bastante interesante entender la forma en que se refieren al modo en que orientan a los discentes ¿Qué representa la expresión apagar fuegos, asumida como una función de orientación? Valladolid tiene todavía un conflicto posiblemente sin resolver, al pasar de una cultura muy tradicional y reactiva a una cultura progresista; por eso se está produciendo un conflicto generacional tal como dice el profesorado. Si tratáramos la curva de la modernización y pusiéramos arriba al País Vasco como modelo de innovación aperturista, nos encontramos con el interés del profesorado por los límites que pueden obstaculizar ese propio proceso de orientación el profesorado (el timbre, el horario, la falta de actividades extraescolares...). En el grupo de Bilbao asume una función de orientación para “abrir el espectro”. Se trata de una apertura en abanico de las potencialidades del alumnado. En el caso de las CC.AA con un proceso de cierre, como es el caso de Tenerife, nos sorprender que utilizan términos como “abrir la cabeza”, “cabras locas”, al referirse a los límites que salen de las necesidad de adaptación al contexto.

Conclusiones

En el núcleo del discurso de los grupos de discusión existen importantes diferencias para comprender la forma en que el profesorado asume su función de orientación, en relación con el propio contexto y los límites laborales en un país como España, donde no existen trabajos vacíos, a diferencia de otros, porque la gente está dispuesta a trabajar en lo que sea.

Llama la atención los tres habitus que hemos encontrado en los 10 grupos de discusión. Hay el profesorado que se autopercibe como su herramienta, situado en el yo, no en el nosotros, y que legitima desde su propia especialidad un modelo de orientación instrumental y asume la función de adaptación a corto plazo al mercado laboral. Otro que utiliza el término herramienta para destacar el uso que hace de ellas para formar grupo y motivar, etc.

¿Es posible que el propio contexto socioeconómico y la pluralidad de las 10 CC.AA elegidas por sector productivo permita comprender los modelos de orientación informal que despliega el profesorado? ¿Por qué esta invisibilizada esta función del profesorado? ¿Qué tipo de orientación difusa ejerce? (Villar, A., Francesc, San Román, S.; 2017). Son cuestiones que quedan pendientes de acabar de confirmar, en el punto actual de la investigación se denotan discurso distintos según unas u otras comunidades autónomas, haciendo más énfasis en la relación escuela – mercado de trabajo en aquellas CCAA con peores resultados PISA, donde además la línea de

la modernización del discurso docente se encuentra en un nivel más bajo, por tanto de cierre y de menor desarrollo, encontramos casos como el de Tenerife, Baleares, Andalucía, Murcia, e incluso Valencia, que si bien se sitúa en una posición intermedia, la preocupación por la conexión escuela – mercado de trabajo aparece de forma significativa en el discurso.

Referencias bibliográficas

ALONSO, L. E. (1984): *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.

BERICAT, E. (2000): La sociología de la emoción y la emoción de la sociología, *Papers, Revista de Sociología*, 62.

(2012): “Emociones”, *Sociopedia.isa*

(2001): “Max Weber o el enigma emocional del origen del capitalismo”, *REIS*, 13.

(2016): “The sociology of emotions: Four decades of progress”, *Current sociology*, 64, 3

BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

COLLINS, R. (1971): «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.

(1981): «On the Micro-foundations of Macro-sociology», *American Journal of Sociology*,

(1986): *Weberian Sociological Theory*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.

(1988): «The Micro Contribution to Macro Sociology», *Sociological Theory*, 6: 242-253.

(2004): *Interaction Ritual Chains*, Princeton University Press [traducción castellana: Cadenas de rituales de interacción, Anthropos, Barcelona 2009].

DAMASIO, A. (2011): *El error de Descartes*, Ed. Destino.

DURKHEIM, E. (1987): La división social del trabajo, Ed. Akal.

(1963:) *Les regles de la méthode sociologique*, Presses Universitaires de France, París.

ELIAS, N. (1979): *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*, México: Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2013): “El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 6 [2], 150-167. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8351/7944>

GINER, S. (2005): «Prólogo. La ciencia social y el saber humano. La aportación de Randall Collins al análisis social de la cultura», en *Sociología de las filosofías*, Editorial Hacer, Madrid.

GUICHOT-REINA, V. (2015):«Enfoque de las capacidades” de Maryha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista”, en *Teoría Educativa*, 27.

IRAZNO, J. M. (2010):«De la energía emocional a la dignidad personal y colectiva», *Revista Española de Sociología*, 13.

IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso al sujeto: la investigación social de segundo orden*, Madrid: Siglo XXI Editores

LUCAS MARÍN, A. (2011). *Sociología: el estudio de la realidad social*. Astrolabio.

NUSSBAUM, M. y SEN, A. (1993): *La calidad de vida*, Fondo de Cultura Económica, México.

MARTÍNEZ BECERRA, P. (2015), El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum frente el problema de la ética animal, *Veritas* no.33, Valparaíso.

MARX, K. (1967), *El Capital*, International Publishers, Nueva York.

SANROMÁN, S., VECINA, C., USATEGUI, E., DELVALLE, A. I., VENEGAS, M. (2015), “Representaciones Sociales y Orientación Educativa del Profesorado”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Volumen 23 Número 128

SAN ROMÁN, S., VECINA, C. y DONCEL, D. (2016), “Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente”, *RASE*

SAN ROMÁN, S. (2001, ed.). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico-generacionales*, Madrid: Instituto de la Mujer.

(2009, dir.). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*, Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.

ORTÍ, A. (1986). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta o semidirectiva y la discusión en grupo”, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, comp. De Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvila, Madrid: Alianza Editorial.

PARSONS, T. (1976), “La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Revista de Educación*, 242.

(1959), An Approach to the Sociology of Knowledge», en *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, ISA, Lovaina.

ROMERO, J. (2013a), Unificando micro y macro. Una aproximación global a la sociología de Randall Collins, *RES* no 20

(2013b): “Del aprendizaje difuso al aprendizaje situacional. Una explicación estructural-conflictiva de las relaciones entre la tecnología y la educación en las sociedades de la información”, *RASE*

(2016): “El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo”. *Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo Brasil.

VILLAR, A., San Román, S., Hernández i Dobon, F. (2017): "Niveles de conciencia del profesorado en su función orientadora. Una tipología enmarcada en la lógica difusa", (*Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo Brasil en prensa)

WEBER, M. (1985): "La concepción luterana de la profesión. Tema de nuestra investigación", *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona: Península.

WITTGENSTEIN, L. (1973): *Tractatus Logico-Philosophicus*, Alianza Editorial, Madrid.

8

Profissionais do Trabalho Social em Portugal: formação inicial e avançada.

Joana Campos e Luísa Delgado

jcamos@eselx.ipl.pt,

luisa.delgado@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL / CIES-IUL. Escola Superior de Educação de Santarém - IPS / CIES-IUL

Resumo: O presente texto resulta da comunicação apresentada na II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación realizada em 2017 em Córdoba e inscreve-se no desenvolvimento do projeto Socius (Investigare) – Investigação, Formação e Intervenção Social da ESELx. O trabalho desenvolvido que se apresentou no encontro em referência contribui mais diretamente para o primeiro objetivo do projeto: 1. Contribuir para a produção científica nos domínios da Educação Social, Animação Sociocultural e Trabalho Social, mais concretamente o aprofundamento do conhecimento em torno da formação dos profissionais do Trabalho Social, através da análise dos cursos a nível nacional de Animação Sociocultural e Educação Social, 1^o e 2^o ciclos de formação, nas dimensões relativas à iniciação à prática profissional e produção académica produzida no âmbito dos mesmos, em particular no que aos trabalhos finais diz respeito. Com a apresentação da comunicação e discussão, refletiu-se criticamente sobre a formação inicial e avançada dos profissionais do Trabalho Social, no caso português. Analiticamente, consideraram-se os cursos de formação inicial e avançada nacionais 1^o e 2^o ciclos de formação, centrando análise nas modalidades de formação inicial e na a produção académica (análise dos registos dos trabalhos finais), considerando as problemáticas, públicos e ainda natureza do trabalho investigação ou intervenção.

Palavras-Chave: Trabalho Social; Formação Inicial; Formação Avançada

Abstract: his text is a result of the oral presentation carried out at the II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación held in Cordoba in 2017 and is part of the development of the Socius (Investigare) project - Research, Training and Social Intervention - ESELx. The research presented at the conference contributed more directly to the first objective of the project: 1. Contribute to scientific production in the areas of Social Education, Community Development and Social Work, more specifically the knowledge about Social Work professionals training, through the analysis of the national courses of Community Development and Social Education in Portugal, 1st and 2nd cycles, in the dimensions related to the to professional practice initiation and academic production, in particular related to the final works. With the presentation and discussion held in the conference, it was critically reflected on the initial and advanced Social Work professionals training. Analytically, initial and advanced courses were considered, centering analysis on training modalities and academic production (analysis of final work records), considering the problems, public and still nature of the work investigation or intervention.

Key-Words: Social Work; Initial Training; Advanced Training

1. Introdução: Profissionais do Trabalho Social em Portugal

A emergência dos grupos profissionais que se inscrevem no que genericamente se designa por Trabalho Social é recente na sociedade portuguesa, se compararmos com outras profissões. Neste grupo incluem-se os Educadores Sociais e os Animadores Socioculturais, entre outros. Embora recentes na sociedade portuguesa, os profissionais do Trabalho Social têm vindo progressivamente a ganhar expressão em Portugal. Tem vindo a assistir-se ao alargamento da oferta formativa, a par de um (crescente) reconhecimento social por parte dos empregadores. Estes profissionais têm sido, nos últimos anos, considerados nos processos de recrutamento levados a cabo por instituições e programas tanto públicos como privados e mistos (Campos, Martins, Dias & Vohlgemuth, 2015). Regista-se, contudo, uma razoável ambiguidade na definição das fronteiras entre estes grupos profissionais. Essa ambiguidade ganha particular visibilidade nos processos de recrutamento dos empregadores, que consideram, por vezes, indistintamente a contratação de profissionais de cada um dos grupos, como vimos em análises anteriores. Por outro lado, essa ambiguidade tem alimentado a discussão teórica sobre os referenciais fundamentais de cada grupo e áreas de intervenção profissionais, quer no quadro da formação inicial quer na formação avançada.

Embora com alguma retração do número de candidatos em alguns dos cursos de formação inicial, globalmente assiste-se à permanência e alargamento da oferta formativa, seja na distribuição territorial a nível nacional, seja no alargamento dos ciclos de estudo, com abertura, designadamente, do 2º ciclo de formação¹. Pode mesmo afirmar-se que as variações que se verificam nos cursos desta área de formação inscrevem-se, *grosso modo*, nas tendências de evolução geral do Ensino Superior em Portugal, se tomarmos em conta dos dados recolhidos e tratados pela A3ES por áreas de formação. Contudo, essa evolução não tem sido igual para todos os grupos profissionais. Em apresentações anteriores demos conta, precisamente, dessa distinção.

A formação destes profissionais visa a preparação de técnicos de formação superior competentes para o desenvolvimento da intervenção social em diversos contextos e áreas: ação social, saúde, educação, cultura, património, desenvolvimento local e comunitário; e com diferentes públicos (crianças, jovens, adultos), tendo em vista o seu desenvolvimento (integral) e a promoção do seu bem-estar.

O caráter recente das formações, a par das áreas de intervenção em que atuam, e da natureza da sua prática profissional, incluem os licenciados destes cursos no que foi identificado como perfil dos “novos licenciados” (Rodrigues et al., 2007). Do ponto de vista laboral, os profissionais do Trabalho Social correspondem maioritariamente aos grupos profissionais considerados mais vulneráveis, sobretudo no recente período de crise (Ramos et al., 2014). Se considerarmos as áreas de intervenção de que se ocupam é paradoxal que se incluam nos grupos profissionais mais afetados nesse período de crise, precisamente por corresponder a um período em que maior necessidade houve da atuação dos técnicos que assumem a operacionalização das medidas políticas de proteção social, junto dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Se por um lado, a situação de crise reforçou a necessidade da função social

¹ Note-se que apenas no âmbito da formação em Serviço Social existe oferta formativa ao nível do 3º ciclo de formação.

destes profissionais, também em consequência dessa crise, estes profissionais enfrentaram processos de enfraquecimento e precarização da sua posição no mercado de trabalho, em grande medida por serem recrutados pelas instituições dos setores económicos considerados como “dispendiosos”, “insustentáveis” e “dispensáveis”, ou seja, num período em que se assistiu a uma retração do investimento na educação, saúde, cultura, justiça e proteção social (Campos, 2015).

O presente texto procurar dar conta da comunicação apresentada na II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación realizada em Córdoba, e centra-se na formação dos profissionais do Trabalho Social, concretamente dos cursos em Educação Social e em Animação Sociocultural, tendo como objetivo analisar de que modo os processos de afirmação destes profissionais evoluem para perfis profissionais, a partir das matrizes de formação que sustentam a distinção de ciclos formativos no ensino superior. A análise desenvolvida inscreve-se numa linha de pesquisa anteriormente iniciada sobre o desenvolvimento dos grupos profissionais do Trabalho Social, no quadro da transição entre uma fase inicial muito centrada nos processos de formação inicial, de definição de perfis profissionais e de construção de uma prática profissional própria; para uma etapa posterior de preocupação com a produção de conhecimento no âmbito da área profissional, com contributos para a definição e afirmação de áreas de intervenção especializada no quadro do Trabalho Social. Para tal partimos da análise das propostas e matrizes de formação que as instituições do Ensino Superior em Portugal promovem, nomeadamente através do levantamento e categorização da informação disponibilizada pelos canais oficiais de divulgação dos cursos e registo das dissertações e projetos de intervenção concluídos. Através da análise proposta procurou-se contribuir para a compreensão dos processos e percursos de afirmação dos grupos profissionais do Trabalho Social, refletindo sobre a relação entre as etapas de desenvolvimento profissional dos profissionais do trabalho social e as matrizes de formação que sustentam a distinção de ciclos formativos no ensino superior.

2. Formação de Profissionais do Trabalho Social

Nas últimas décadas, as instituições do Ensino Superior em Portugal têm vindo a assumir a responsabilidade da formação profissionalizante dos profissionais do Trabalho Social. Pode afirmar-se que genericamente os Trabalhadores Sociais, apresentam perfis profissionais que se pautam por uma intervenção social que se estende a diversos contextos e áreas, como referimos antes, nomeadamente na ação social, saúde, educação, cultura, património, desenvolvimento local e comunitário e com diferentes públicos, como crianças, jovens, adultos, populações em condição de vulnerabilidade socioeconómica, pessoas com deficiência e populações em situações de exclusão social, tendo em vista o seu desenvolvimento (integral) e a promoção do seu bem-estar (Trilla, 2004). Na proposta de Trilla (2004) a conceptualização em torno do que define como níveis do conhecimento profissional destes profissionais, distingue-se entre 7 níveis, designadamente: nível 1 – metateórico ou epistemológico; nível 2 – sistemático-conceitual; nível 3 – ideológico-político; nível 4 – sociológico (análise contextual); nível 5 – psicológico (conhecimento do sujeito); nível 6 – tecnológico (elaboração de estratégias de intervenção, planificação, métodos, técnicas, sistemas de avaliação, entre outros; nível 7 – elaboração experiencial – intervenção (Trilla, 2004).

Em trabalhos anteriores (Delgado & Campos, 2017) aprofundou-se a análise sobre as propostas formativas em Trabalho Social, mais concretamente no caso de duas licenciaturas, uma em Educação Social e outra em Animação Sociocultural, distinguindo-se analiticamente, na matriz curricular da formação inicial destes profissionais, quatro planos: plano teórico-conceitual; plano metodológico-praxiológico; plano ético-deontológico; plano relativo ao processo de profissionalização dos respetivos grupos profissionais (Educadores Sociais e Animadores Socioculturais).

Sinteticamente, no *Plano teórico-conceitual*, é central a apropriação do conhecimento profissional com base científica, teórica e metodologicamente fundada, não obstante se tratar de uma formação de matriz profissionalizante. Os trabalhadores sociais e em particular os educadores sociais e os animadores socioculturais mobilizam na sua prática profissional um conjunto de saberes e habilidades técnicas e operativas, isto é, metodologias de intervenção, que se situam no domínio do “saber-fazer” e que se assumem como uma marca distintiva da sua identidade profissional. A este propósito refira-se que a nossa experiência enquanto formadoras nos diz que, globalmente, os estudantes que elegem esta área de formação superior, o fazem com a expectativa de desenvolverem competências (e a respetiva certificação) que os habilitem (utilizando as suas expressões), a “trabalhar no terreno”, “diretamente com as pessoas”, tendo em vista, o seu bem estar; dito de outro modo, os seus discursos são maioritariamente atravessados pela ideia de que procuram uma formação prática (perspetivada inicialmente pelos estudantes como antagónica a uma formação teórica) que lhes confira as referidas habilidades e os aproxime dos contextos de intervenção e das populações.

A matriz formativa dos cursos procura efetivamente que os estudantes iniciem e desenvolvam um processo de formação que se traduza num percurso reflexivo e compreensivo acerca das profissões do trabalho social e dos fundamentos da intervenção social. Para esta reflexão concorre uma sólida formação no domínio das ciências sociais que lhes permita “conhecer para agir/intervir”. Parte-se da ideia de que, necessariamente, a etapa da intervenção é precedida do conhecimento dos contextos, das problemáticas e dos públicos e de que é este conhecimento que alicerça a intervenção e que confere a essa mesma intervenção uma marca profissional e técnica que a distingue de uma intervenção meramente voluntarista e assistencial. Pretende-se deste modo, que os futuros profissionais iniciem o seu processo de rutura com o “senso comum” e que, informados por uma perspetiva científica, possam perspetivar um processo de intervenção fundado na análise, compreensão e problematização dos fenómenos sobre os quais se propõem intervir. O que pressupõe o desenvolvimento de competências investigativas e de pesquisa sobre os quadros teórico-conceituais de referência, cujo domínio é essencial para a própria definição de problemáticas de investigação e intervenção (como sejam, a pobreza, a exclusão, as migrações, a cultura, a educação, a infância ou o envelhecimento).

No *Plano metodológico-praxiológico*, no 1º ciclo de formação o trabalho centra-se, sobretudo, na iniciação à prática profissional, que tem como corolário a realização dos estágios curriculares em instituições diversas. Na formação inicial há por parte das instituições formadoras, na generalidade, a preocupação com a aproximação gradativa dos estudantes aos contextos reais de intervenção, tendo em vista o desenvolvimento de competências, particularmente no domínio do saber-fazer. Esta aproximação aos contextos reais de intervenção é materializada nos Planos dos cursos das licenciaturas através dos Estágios Curriculares, que possibilitam aos

estudantes o contacto direto com diversas áreas de intervenção, instituições/organizações, públicos, profissionais do trabalho social e metodologias de intervenção. Importa referir no início do percurso formativo os estágios começam por representar espaços de observação (das realidades socioeducativas), evoluindo progressivamente para espaços de intervenção. A iniciação profissional em contexto de estágio pressupõe a mobilização de quadros teóricos das ciências sociais, procurando-se assim formar trabalhadores sociais, que venham a ser capazes de na sua ação profissional mobilizar de uma forma integrada e articulada um conjunto diversificado de conhecimentos/saberes e habilidades/técnicas. Nos ciclos de formação mais avançados, concretamente nos mestrados, acresce novas etapas de investigação, com concretização nas dissertações desenvolvidas, mas mantendo-se o plano da intervenção, pela possibilidade de os estudantes poderem optar pelo desenvolvimento de projetos de intervenção. As duas modalidades de desenvolvimento do trabalho são possíveis, garantindo a conclusão de obtenção do grau de mestre.

No plano da formação relativo à dimensão ética e deontológica ganha particular centralidade a competência relativa à reflexividade que implica o reconhecimento das finalidades da intervenção no âmbito do Trabalho Social e dos efeitos da intervenção. A prática profissional perspectivada deste modo marca a tomada de decisão profissional como elemento fundamental do trabalho destes grupos profissionais (Campos, 2015). Essa responsabilidade cobre a totalidade da prática profissional, desde a conceção e definição de projetos e planos de intervenção, à ação concreta junto das populações e nos territórios como na relação com as diversas instituições ena relação com outros profissionais. Neste âmbito recobre-se de particular relevância os mecanismos e instrumentos de regulação e regulamentação ética e deontológica da prática profissional dos trabalhadores sociais. O reconhecimento desses mecanismos e instrumentos ocupa parte substantiva das propostas formativas dos cursos de formação inicial e avançada destes cursos. Para além das ferramentas teórico-metodológicas trata-se de um contributo que se prende com a formação do perfil destes profissionais, designadamente a capacidade reflexiva aprofundada (Sebastião, 2004) capacitadora de uma compreensão dos fenómenos e processos sociais que permitam uma tomada de decisão na intervenção fundamentada.

Nos cursos de 2º ciclo de formação o plano ético-deontológico ganha visibilidade se considerarmos as temáticas identificadas nos trabalhos de mestrados, por revelarem o reconhecimento dos desafios do Trabalho Social e a identificação de problemáticas sociais de intervenção, prementes e emergentes na sociedade portuguesa.

Por fim, e no que diz respeito ao *Plano da Profissionalização*, consideramos que as instituições de formação destes profissionais, à semelhança de outras, cumpre a promoção da investigação em torno dos processos de profissionalização dos grupos profissionais para desenvolvem a formação inicial e avançada. É sobretudo necessário esse desenvolvimento se tivermos em linha de conta o carácter recente destes grupos profissionais na sociedade portuguesa, como anteriormente referimos. A necessidade de aprofundamento e atualização do conhecimento é fundamental desde a formação inicial, designadamente no que se refere aos desafios, constrangimentos, oportunidades e possibilidades que os grupos profissionais enfrentam no quadro das sociedades contemporâneas (Campos, 2015), e ainda pelo contributo em torno da promoção e discussão em torno destes grupos profissionais, para que haja uma crescente visibilidade destes no espaço científico, profissional e formativo (Campos, 2015).

Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, ou seja, o aprofundamento do conhecimento em torno da formação dos profissionais do trabalho social, nesta etapa de desenvolvimento da pesquisa em curso, metodologicamente consideraram-se as instituições de ensino superior em Portugal, públicas e privadas, dos subsistemas universitário e politécnico que, de acordo com a DGES (Direção Geral do Ensino Superior) ministram formação de 1^ª e 2^ª ciclo em Educação Social e Animação Sociocultural ou similares (esta questão será retomada mais à frente). As razões de escolha destes cursos prendem-se primeiramente com a própria natureza dos cursos, no que respeita a objetivos, áreas, contextos, metodologias de intervenção e públicos, sendo consensual a ideia de que ambas as formações capacitam profissionais para a intervenção socioeducativa. Acresce, a nossa responsabilidade (enquanto profissionais docentes a exercer funções em instituições do ensino superior que ministram formação inicial e avançada nos referidos cursos) no âmbito da definição das ofertas formativas, e da reflexão e investigação em torno dessas mesmas ofertas e dos processos de desenvolvimento de identidades e perfis profissionais. Por fim, ainda se revela escasso, à escala nacional, o conhecimento aprofundado sobre as ofertas formativas em análise, o que poderá advir, em grande medida, dos cursos serem bastante recentes no quadro do Ensino Superior em Portugal em geral, e no quadro do Trabalho Social em particular, seja no que diz respeito à formação inicial, mas sobretudo avançada, havendo, por isso, menos informação e investigação sobre estes processos, nomeadamente na sua relação com a definição dos perfis e identidades destes profissionais.

A partir da listagem de cursos de Ensino Superior na área da Educação Social e Animação Sociocultural da DGES, identificaram-se cursos com terminologias diversas que merecem serem apresentadas. Os cursos apresentados na tabela 1 foram considerados neste trabalho, por apresentarem matrizes e objetivos de formação convergentes, concorrendo assim para a formação de profissionais com competências profissionais que podemos considerar similares.

Tabela 1: Cursos de formação inicial e avançada dos profissionais Trabalho Social: Educação Social e Animação Sociocultural	
Animação Sociocultural	Animação Sociocultural
	Animação e Intervenção Sociocultural
	Animação Socioeducativa
	Animação Cultural
	Animação Cultural e Comunitária
Educação Social	Educação Social
	Educação Social Gerontológica
	Educação Social e Intervenção Comunitária
	Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais
Outros afins	Pedagogia Social
	Intervenção Comunitária
	Educação e Intervenção Social
	Desenvolvimento Comunitário e Empreendedorismo

Fonte: DGES, 2016 (licenciaturas) e 2017 (mestrados)

A partir da informação publicada pela DGES, observa-se, em primeiro lugar, um maior número de cursos de licenciatura e mestrado em Educação Social, face a cursos de graus similares em Animação Sociocultural. Além disso, pode-se observar uma sobre-representação das licenciaturas face aos cursos de mestrado, particularmente no que respeita ao curso de Animação Sociocultural (9 de 1º ciclo). Relativamente ao curso de Educação Social a diferença entre o número de cursos de 1º e 2º ciclo em funcionamento é menor (12 contra 7). Em ambas as áreas de formação, Educação Social e Animação Sociocultural, não existe em Portugal a oferta de 3º ciclo.

Tabela 2: Número de Licenciaturas e Mestrados de Educação Social e Animação Sociocultural em Portugal		
	Licenciaturas	Mestrados
Animação Sociocultural	9	0
Educação Social	12	7
Outros afins	2*	1
Total	23	9

Fonte: DGES, 2016 e 2017
* não considerados nas análises

Compreender as razões para a existência de um maior número de ofertas formativas de nível superior em Educação Social, assim como a sobre-representação das licenciaturas face aos cursos de mestrado (particularmente evidenciada relativamente ao curso de Animação Sociocultural) e a inexistência de qualquer programa de doutoramento, convida a uma reflexão e investigação mais aprofundada, ainda não desenvolvida no quadro desta pesquisa. Pode-se, no entanto, desde já colocar algumas hipóteses explicativas, que só uma análise posterior poderá ou não confirmar. No que respeita ao maior número de cursos de licenciatura e mestrado em Educação Social colocamos a hipótese desse maior número poder de alguma maneira relacionar-se com o incremento e a intensificação, nas últimas décadas em Portugal, de medidas de política social destinadas a públicos que vivem em situação de particular vulnerabilidade. Embora a intervenção junto desses públicos não seja, de todo, um exclusivo dos Educadores Sociais, a identidade profissional deste grupo foi-se construindo particularmente a partir da ideia que os Educadores Sociais desenvolvem uma intervenção de proximidade em contextos de particular vulnerabilidade, o que poderá ter despoletado um maior crescimento das ofertas formativas em Educação Social.

Relativamente à sobre-representação das licenciaturas face aos cursos de mestrado, conforme podemos observar nos dados recolhidos, a maioria dos cursos de licenciatura tanto em Educação Social como em Animação Sociocultural funcionam em instituições de Ensino Superior Politécnico, a que conforme sabemos corresponde uma marca mais profissionalizante do que investigativa. Acresce que nestas instituições, mesmo no âmbito dos cursos de mestrado, os estudantes podem em alternativa à tradicional dissertação de mestrado, resultado de um projeto de investigação e pesquisa enveredar pelo desenvolvimento de um projeto de intervenção. A não existência do 3º ciclo de formação também poderá estar, a nosso ver, relacionada com a supremacia do ensino superior politécnico, uma vez que ainda se discute a possibilidade, e em que moldes, de atribuição do 3º ciclo de formação por parte destas instituições.

A oferta formativa no âmbito dos cursos de licenciatura em análise no que diz respeito aos subsistemas do Ensino Superior permite ler, conforme já referido, a sobre-representação das instituições do Ensino Superior Politécnico, por um lado, e das instituições públicas, por outro.

Tabela 3: Número de Licenciaturas em Educação Social e Animação Sociocultural por subsistemas do Ensino Superior (Politécnico e Universitário; Público e Privado)				
Licenciaturas	Politécnico		Universitário	
	Público	Privado	Público	Privado
Educação Social	6	3	1	2
Animação Sociocultural	6	1	2	0

Fonte: DGES, 2016

Verifica-se distribuição similar para os cursos de mestrado, com apenas duas ofertas no subsistema privado.

Tabela 4: Número de mestrados em Educação Social por subsistemas do Ensino Superior (Politécnico e Universitário; Público e Privado)				
Mestrados	Politécnico		Universitário	
	Público	Privado	Público	Privado
Educação Social e outros afins	5	2	2	0

Fonte: DGES, 2017

3. Iniciação à Prática Profissional

Para a análise do 1^o ciclo de formação consideraram-se as modalidades de iniciação à prática profissional a partir da consulta e análise dos Planos de Estudo dos respetivos cursos, disponibilizados nos *sites* das respetivas instituições. Note-se que em etapas anteriores do desenvolvimento da pesquisa já refletimos sobre as áreas científicas dos cursos, tendo concluído da forte representação das ciências sociais e do comportamento e da educação (Delgado & Campos, 2017). O avanço na análise conduziu-nos então, à reflexão acerca das referidas modalidades de iniciação à prática profissional, que no quadro da formação de 1^o ciclo assumem um traço distintivo, designadamente do ensino superior politécnico face ao ensino superior universitário, relacionado com a matriz profissionalizante do primeiro. Para o desenvolvimento dessa matriz profissionalizante concorrem os estágios curriculares que os estudantes de ambas as formações desenvolvem, gradativamente ao longo do seu percurso de formação, em contextos reais de intervenção. Assim sendo, a análise efetuada permitiu-nos concluir que para ambos os cursos do 1^o ciclo de formação regista-se um grupo maior de instituições em que a iniciação à prática profissional se faz a partir do 2^o ano de curso. Residualmente, há cursos em que a iniciação se faz nos 3 anos do curso e outros em que a iniciação acontece, apenas, no 3^o ano do curso. Estes dados corroboram com a matriz dos planos de estudo dos cursos em análise

que, tendencialmente, evoluem de um enfoque nos fundamentos da intervenção (1º ano) para o domínio das metodologias e técnicas de intervenção (2º ano), culminando com o planeamento, implementação e avaliação de um projeto de intervenção num contexto territorial e institucional específico, intervenção essa suportada numa avaliação diagnóstica de necessidades de um público e/ou comunidade (3º ano).

A análise dos Planos de Estudos demonstrou que curricularmente o tempo (traduzido em ECTS) de formação reservado à iniciação à prática profissional (considerando o planeamento, intervenção e avaliação da intervenção) é diverso. Registou-se uma variação entre 12% e 41% de tempo dedicado à iniciação à prática profissional, o que faz antever uma eventual diferença de perfis profissionais de saída, sobretudo no que respeita à experiência de intervenção (supervisionada). A compreensão dessa diferença convida a uma análise mais aprofundada, a desenvolver em etapa posterior.

Podemos no entanto desde já concluir que, para a totalidade dos cursos, a iniciação à prática profissional traduz-se, portanto, em percursos gradativos de aproximação e intervenção aos/nos contextos de iniciação – observação, diagnóstico, intervenção e avaliação da intervenção. Por outro lado, essa iniciação à prática profissional sustenta-se no quadro da metodologia de projeto, ancorada em UC que antecipam e preparam essa iniciação (contextos, públicos, metodologias de investigação e intervenção, avaliação).

4. Formação Avançada: dissertações e projetos

Para a análise em torno do 2º ciclo de formação foram consultados os repositórios científicos das instituições de formação, o RCAAP e desenvolveram-se complementarmente contactos com responsáveis pela publicação dos trabalhos nos respetivos repositórios das instituições de formação, tendo-se considerado dissertações e projetos de intervenção desenvolvidos no âmbito dos mestrados abertos em 2017, considerando os registos desses cursos entre 2011 e 2017.

Tabela 5: Número de trabalhos registados nos cursos de mestrado em Educação Social e afins, por subsistemas do Ensino Superior (Politécnico e Universitário; Público e Privado), entre 2011 e 2017 (junho)					
	Politécnico		Universitário		Total
	Público	Privado	Público	Privado	
2011	8	2	0	0	10
2012	17	0	4	0	21
2013	13	0	8	0	21
2014	7	0	2	0	9
2015	14	3	3	0	20
2016	32	4	0	0	36
2017	1	0	0	0	1
Total	92	9	17	0	118

Fonte: própria

A análise dos trabalhos de 2º ciclo registados revela algumas tendências. Um primeiro aspeto a salientar prende-se com o destaque do volume de produção académica das instituições públicas e do subsistema politécnico, o que se coaduna com o facto de serem estas instituições, que em maior número desenvolvem cursos de 2º ciclo, nos âmbitos em análise. Uma segunda consideração diz respeito à variação de produção académica entre anos, que pode resultar da abertura descontinuada dos cursos de formação avançada, por um lado, e das políticas institucionais de registo interno/externo das dissertações, por outro. A este propósito registouse embora haja obrigatoriedade das instituições disponibilizarem para consulta pública os trabalhos de investigação e intervenção, sejam as dissertações, sejam os projetos, a consulta aos repositórios, *sites* institucionais e contacto direto com alguns dos responsáveis de instituições permitiu-nos compreender a variedade de procedimentos e estratégias institucionais. Não havendo um cumprimento cabal das orientações emanadas dos normativos que regulamentam estes procedimentos², consideramos analiticamente como preliminares os dados e resultados alcançados no que diz respeito aos mestrados³. Da consulta aos trabalhos (dissertações e projetos) disponibilizados nos *sites* institucionais e outros gentilmente cedidos pelos responsáveis das instituições que responderam aos nossos pedidos de cedência de informação, considerámos para análise 118 trabalhos, embora para algumas dimensões analíticas a informação disponibilizada não permitisse o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos previstos. Por estes motivos consideramos os dados que apresentamos como uma primeira aproximação, de caráter preliminar, não sendo possível a extrapolação dos dados para a totalidade dos trabalhos desenvolvidos no quadro destas formações.

A análise dos trabalhos de mestrado em Educação Social relativamente aos públicos considerados permite confirmar a diversidade de públicos quando considerados por ciclos de vida. Embora tenham sido identificados trabalhos relativos aos diversos ciclos de vida, são os idosos que reúnem maior número de estudos e/ou projetos de intervenção (27). O que se prende, decerto, com as próprias dinâmicas das sociedades contemporâneas, marcadas pelo envelhecimento da população. Assinala-se também o reduzido número de trabalhos estritamente no âmbito da infância (4). Em termos meramente hipotéticos colocamos a hipótese de se considerar que a resposta à maior parte das necessidades daquele grupo, está particularmente a cargo de outros agentes socioeducativos, designadamente dos que intervêm no âmbito da educação dita formal. Esta “pista analítica” carece de exploração.

Destaca-se por fim, o número de trabalhos que versam ou se dirigem indiferenciadamente a pessoas de diferentes faixas etárias/comunidade, e que são, claramente, em maior número (44).

2 Relativamente ao normativo sobre o Depósito Legal de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento, pode ler-se no Artigo 50.º[...]¹ - As teses de doutoramento, os trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º e as dissertações de mestrado ficam sujeitas ao depósito obrigatório de uma cópia digital num repositório integrante da rede do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, operado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, l. P.; 2 - O depósito visa o tratamento e a preservação dos referidos trabalhos científicos, bem como a difusão, em regime de acesso aberto, da produção que não for objeto de restrições ou embargos.[...]; 6 - Os estabelecimentos de ensino superior devem facultar o acesso sem restrições da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência aos conteúdos depositados na rede do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal para fins de recolha e processamento de indicadores estatísticos.

3 Nas Jornadas da FCCN em 2017, a partir da análise do Relatório de Diagnóstico sobre registo de teses e dissertações no RENATES e depósito no RCAAP, discutiu-se a discrepância entre registos apresentada. Por exemplo, no caso do ensino superior politécnico público, em 2016, estavam registadas no RENATES 2.489 dissertações de mestrado, mas o RCAAP regista um total de 1.840 dissertações (74%). Fonte: Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) - FCT

O que parece coadunar-se com “o lugar” dos educadores sociais no âmbito do desenvolvimento comunitário, em sentido lato.

Tabela 6: Número de trabalhos registados nos cursos de mestrado em Educação Social e afins por Públicos por Ciclos de Vida	
Públicos por Ciclos de Vida	Nº de Trabalhos
Indiferenciado/comunidade	44
Idosos	27
Juventude	18
Infância e Juventude	13
Adultos	12
Infância	4
Total	118

Fonte: própria

No que diz respeito à natureza e metodologias de trabalho desenvolvido verifica-se uma clara maioria de procedimentos de investigação face à intervenção. Estes dados merecem alguma reflexão da nossa parte, na medida em que designadamente, no 1º ciclo de formação os educadores sociais procuram desenvolver competências que os capacitem para o “trabalho direto, no terreno”, donde a grande valorização dada pelos estudantes dos períodos de estágio curricular. O que verifica no segundo ciclo de formação, conforme já referido, é que os trabalhos de investigação são em muito maior número que os trabalhos de projeto/intervenção. A nossa experiência neste ciclo de estudos ajuda-nos a colocar algumas hipóteses explicativas; em primeiro lugar a necessidade sentida quanto ao desenvolvimento e fixação de conhecimento profissional sobre a educação social e os educadores sociais a partir de um percurso investigativo, seja numa perspetiva de aprofundamento e consolidação da reflexão iniciada no 1º ciclo de formação (no caso de possuir licenciatura em Educação Social), seja numa perspetiva do desenvolvimento de “novos” conhecimentos, designadamente, por parte daqueles que são provenientes de outras formações iniciais (embora situadas nas áreas das ciências sociais e humanas). Depois acrescentem, razões de ordem prática, a que os estudantes muitas vezes não se podem alhear, como sejam, as possíveis dificuldades em “colocar em marcha” um projeto de intervenção, tendo em consideração, nomeadamente, os recursos humanos, materiais e técnicos a mobilizar, entre outros aspetos. Podem acrescentar ainda outras dificuldades como seja a mais difícil articulação entre o desenvolvimento de uma atividade profissional (neste ciclo de formação cresce significativamente o número de trabalhadores-estudantes) e o desenho, implementação e avaliação de um projeto com todas as responsabilidades profissionais inerentes.

Tabela 7: Número de trabalhos registados nos cursos de mestrado em Educação Social e afins por Metodologias desenvolvidas	
Metodologias	Nº de Trabalhos
Investigação	84
Intervenção	25
N/S	9
Total	118

Fonte: própria

Os dados apresentados na tabela 8 detalham-se os públicos sobre os quais versam os trabalhos, destacando-se, pelo seu maior número os trabalhos sobre “públicos vulneráveis”, sobre “públicos escolares”, sobre “idosos” e centrados na “comunidade”.

Tabela 8: Número de trabalhos registados nos cursos de mestrado em Educação Social e afins por Públicos	
Públicos	Nº de Trabalhos
Comunidade	14
Crianças e jovens (inclui institucionalizados e em risco)	8
Idosos (inclui institucionalizados)	17
Minorias - migrantes e descendentes e ciganos	6
Mulheres	3
Cuidadores informais	5
Profissionais do Trabalho Social e Formação	7
Públicos vulneráveis	24
Públicos escolares	18
Públicos com doença mental	6
N/S	10
Total	118

Fonte: própria

Analicamente procurámos categorizar as problemáticas de investigação e intervenção a partir das palavras-chave e resumos apresentados nos mesmos. Tal decisão prendeu-se com a opção por tomar como referencial analítico o que os autores dos respetivos trabalhos decidiram colocar como “etiquetas” de identificação científica e académica dos mesmos.

Tabela 9: Problemáticas de Investigação e Intervenção nos trabalhos registados nos cursos de mestrado em Educação Social e afins	
Problemáticas de Investigação e Intervenção	Frequências
Instituições e agentes de intervenção social	40
Prevenção, proteção e reinserção social	28
Inclusão Social e Cidadania	26
Dinâmicas locais e comunitárias	21
Envelhecimento	19
Intervenção em Contexto Escolar	16
Educação de Adultos e ALV	8

Fonte: própria

Os dados apresentados são reveladores da diversidade de temáticas, problemáticas e públicos, etc. sobre que versam as investigações de mestrado ou projetos de intervenção em Educação Social. A tipologia apresentada embora ainda careça de afinação, possível após uma análise mais aprofundada dos trabalhos desenvolvidos, permite-nos um primeiro retrato desses mesmos trabalhos, que em última análise nos poderão conduzir a uma reflexão a propósito, também, de modelos e métodos de intervenção em Educação Social em particular, e do Trabalho Social em geral.

5. Notas conclusivas

Constata-se uma relação entre as etapas de desenvolvimento profissional dos profissionais do trabalho social e as matrizes de formação que sustentam os ciclos formativos no ensino superior. A formação dos profissionais do Trabalho Social é maioritariamente ministrada no Ensino Superior Público Politécnico. Sendo que a iniciação à prática profissional inscreve-se numa formação de matriz profissionalizante, marcadamente associada ao Ensino Superior Politécnico.

A formação avançada alimenta-se apenas da Educação Social, tendo em conta o ano a que se reporta a recolha e análise, considerando-se que acolha parte dos licenciados em Animação Sociocultural. Os cursos de formação avançada considerados na análise não esgotam as possibilidades de formação avançada dos licenciados, tratando-se na formação inicial de formações que se podem considerar de “banda larga”, como é exemplo a Animação Sociocultural, verifica-se em algumas das instituições a escolha de mestrados noutras áreas afins, como etapa seguinte

de formação, nomeadamente em Educação Social. Os efeitos destas escolhas poderá também contribuir para uma razoável ambiguidade, referida na introdução do texto, com empregadores a terem como candidatos com diplomas em Educação Social e Animação Sociocultural.

A formação avançada configura-se como um espaço de reflexão e pesquisa sobre públicos, áreas e metodologias de intervenção, assim como, sobre a profissionalidade dos profissionais do Trabalho Social. A produção académica analisada pode por isso considerar-se como uma forma de fixação do conhecimento profissional e respetivas áreas de exercício profissional para estes grupos.

A análise desenvolvida permite afirmar que a definição de perfis profissionais do Trabalho Social parece sustentar-se numa relativa correspondência entre as áreas científicas dos PE [Ciências Sociais e Ciências da Educação] e as áreas de investigação e intervenção: públicos e problemáticas, antecipando as áreas de inserção profissional destes diplomados.

Referências bibliográficas

CAMPOS, J. (2015). "Animadores Socioculturais e Animação Sociocultural: desafios e dilemas profissionais nas sociedades contemporâneas," in Pereira, José Dantas; Lopes, Marcelino Sousa & Maciel, Marta (coords) O Animador Sociocultural no Século XXI - perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação e projetos de intervenção, 125-132.

CAMPOS, J.; MARTINS, C.; DIAS, A.; VOHLGEMUTH, L. (2015). "Animadores Socioculturais: formação e inserção profissional dos diplomados da ESELx-IPL", Organizações e Trabalho, nº 43/44, 51-66.

CARAPINHEIRO, G., RODRIGUES, M. L.(1998). "Profissões: protagonismos e estratégias", in Viegas, José Manuel, Costa, António Firmino (orgs) Portugal, que modernidade?, Oeiras: Celta Editora, 147-164.

DELGADO, L. & CAMPOS, J. (2017) "Sociologia e formação dos profissionais do Trabalho Social: reflexão em torno da experiência profissional em instituições do ensino superior politécnico", In Portugal, território de territórios. Atas do IX Congresso Português de Sociologia, Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em http://www.aps.pt/ix_congresso/actas

GUERRA, I.(2003). "Polémicas e Modelos para uma Sociologia de Intervenção". Cadernos de Estudos Africanos, 4, 71-84.

RAMOS, M.; PARENTE, C.; SANTOS, M. (2014). "Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional", Educação e Pesquisa, 40, 2, 338-400.

RODRIGUES, M. L.; OLIVEIRA, L.; CARVALHO, H.(2007). "Profissionais qualificados e sociedade do conhecimento", In Costa, António Firmino; Machado, Fernando Luís & Ávila, Patrícia (orgs) Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu, vol II. Oeiras: Celta Editora, 103-121.

SEBASTIÃO, J. (2004). "Modelos de ensino e tendências de mudança no ensino superior," Gonçalves, Carlos Manuel et al (ogs.) Sociologia no Ensino Superior. Conteúdos, práticas e pedagogias de investigação – Atas do Encontro. Porto: FLUP, 122-134

TRILLA, J.(2004). "Conceito, exame e universo da animação sociocultural", in Trilla, Jaume (coord.) Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 9-44.

VOHLGEMUTH, L.; CAMPOS, J. DIAS, A. & MARTINS, C. (2013). "Formation des animateurs socioculturels: discours idéologiques et pratiques, L'Animation Socioculturelle Professionnelle, quels rapports au politique?" Richelle, Jean-Luc, Rubi, Stephanie, Ziegelmeyer, Jean-Marc (eds) L'Animation Socioculturelle, quels rapports au politique?. Bordeaux: Carriers Sociales Editons, 131- 144.

9

La Formación Profesional Continua en España y su potencial demanda por la población ocupada.

Continuing Vocational Educational Training in Spain and its potential demand for the employed population.

Leopoldo Cabrera y Ángeles Hernández Goya

lcabre@ull.es

anhgoya@canarias.org

Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna, Fundación Canaria para el Fomento del Trabajo, Funcatра.

Resumen: La Formación Profesional Continua es un subsistema de la Formación Profesional para el Empleo en España. La FPC está dirigida a trabajadores ocupados para reafirmarles sus capacidades y añadirle nuevas competencias profesionales. Los receptores de esta formación son un grupo heterogéneo de población que incluye jóvenes y adultos con muy diferentes características personales y profesionales, pero principalmente adultos que ya han abandonado el sistema educativo desde hace más de una década, siendo además una población laboral con menos credenciales educativas que los jóvenes actuales. En esta comunicación analizamos cómo se configura la FPC y quiénes son sus principales demandantes en España.

Palabras clave: Formación Profesional Continua. Demanda de formación. Población Activa Ocupada. Educación no formal. Inserción laboral.

Abstract: Continuing Vocational Educational Training is a subsystem of Vocational Training for Employment in Spain. The CVET is aimed at employed workers to reaffirm their skills and add new professional skills. The receivers of this training are a heterogeneous population group that includes young people and adults with very different personal and professional characteristics, but mainly adults who have left the educational system for more than a decade, being also a working population with less educational credentials than the current youth. In this communication we analyze how the CVET is configured and who are its main claimants in Spain.

Keywords: Continuing Professional Training. Demand for training. Active Population Occupied. Informal education. Labor insertion.

1. Introducción.

La Formación Profesional (FP) en España lleva más de 25 años ocupando una presencia relevante en las políticas educativa y laboral. En ambos entornos, educación y trabajo, ha copado el interés informativo y político, quizás más en los últimos años como consecuencia de la crisis económica y la repercusión negativa de la misma en el empleo: disminución de la población ocupada con un considerable aumento del paro.

El recurso a la FP de los trabajadores como herramienta para combatir el desempleo de los que buscan trabajo y mejorar la competitividad y productividad de los trabajadores que ya lo tienen es parte del discurso político cotidiano. Aparece con notoriedad al informar de la ocupación y el paro y cobra distintas dimensiones en función de la edad de la población activa que se trate y de si ésta está parada u ocupada. Así, sindicatos, empresarios, políticos y educadores encuentran una permanente presencia mediática cuando requieren a los poderes públicos modelos formativos de la enseñanza profesional de la población activa o en vías de estarlo.

Este objetivo para la enseñanza profesional es asimismo un punto de encuentro en las políticas educativas de enseñanza profesional en los países de la Unión Europea, si bien con estrategias políticas diferenciadas. Las distancias entre los distintos modelos de enseñanza profesional se establecen básicamente por el acercamiento o alejamiento de la FP de las empresas dentro del modelo escolar ligado a estudiantes y por el modelo ligado a la formación de trabajadores fuera del espacio escolar. Estos modelos, estrategias formativas, han coexistido en España gestionados por dos instituciones diferentes: el Ministerio de Educación (MEC) y el Ministerio de Trabajo (MTSS). Y diferentes y distantes han sido las políticas que de uno y otro lado se han implementado. En este capítulo nos vamos a ocupar de la gestión realizada por el MTSS en el ámbito de la FP Continua (FPC)¹ en el grupo de trabajadores que ya tienen 40 o más años de edad añadiendo al significado de la formación para el trabajo de la FPC el de formación para la vida. La idea latente que sostenemos es que la formación debe complementar la idea del ámbito laboral con el ámbito de la vida cotidiana para así cubrir un mayor volumen de trabajadores partícipes de esta modalidad complementaria de la formación a lo largo de toda la vida.

2. La FP en España en 2017.

En España contamos desde hace años con tres grandes áreas de intervención política relacionadas íntimamente con sus usuarios potenciales, las instituciones encomendadas de atenderlos y el tipo de cualificaciones proporcionadas (Planas, 2005). Así, tenemos:

¹ Mantenemos la denominación de FPC a sabiendas de que en España se han venido cambiando las denominaciones de esta modalidad formativa de los trabajadores, desde el Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. El Acuerdo de FP para el Empleo firmado por el Gobierno y los interlocutores sociales el 7 de febrero de 2006 y el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, integra ambos subsistemas, el ocupacional y la continua, en un único modelo de formación profesional para el empleo e introduce mejoras que permiten adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social. El subsistema de formación profesional para el empleo se incorpora al marco legal vigente por el Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, que modifica íntegramente el artículo 26 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo y establece las líneas generales del citado subsistema. El European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) advierte (Research Paper nº49, 2015: 7) de las diferentes denominaciones de la FP Continua entre países y dentro de los países con las distintas Leyes y Regulaciones.

1. La FP Reglada/Académica/Formal, que atiende principalmente a jóvenes escolares de 16 a 21 años. Suministra cualificaciones profesionales de niveles 2 y 3 y se encuentra bajo la responsabilidad de la Administración Educativa (MEC).
2. La FP Ocupacional (FPO), destinada al colectivo de parados. Suministra cualificaciones adicionales genéricas que dan competencias profesionales susceptibles de ser utilizadas en una gama relativamente amplia de empleos y se encuentra principalmente bajo la responsabilidad de la Administración Laboral (MTSS).
3. La FP Continua (FPC), diseñada especialmente para los trabajadores ocupados. Aporta cualificaciones específicas que necesitan los trabajadores en relación con las exigencias particulares de un puesto de trabajo concreto. En principio debería ser responsabilidad de la empresa y del propio trabajador o a lo sumo de sus correspondientes organizaciones profesionales, aunque en general funciona bajo convenios y apoyos económicos y es impartida principalmente por Organizaciones Sindicales, Organizaciones Empresariales, Cámaras de Comercio y por las propias Empresas.²

Estas dos últimas modalidades de FP, la Ocupacional y la Continua, se incluyen dentro del capítulo de acciones formativas del *Subsistema de Formación Profesional para el Empleo*, implantado en 2007, donde cabe contemplar los cursos del *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (Plan FIP). El objetivo principal es la integración en uno los dos subsistemas: FPO y FPC.

Nosotros nos centramos a partir de este momento en el estudio de la FPC.

3. La FPC

Sobre el marco general del sistema educativo se diseña paralelamente la oferta de FP Ocupacional y FP Continua (o permanente)³ y se regulan las cualificaciones profesionales a través de la Ley Orgánica 5/2002 de las cualificaciones y de la Formación Profesional, que pretende desarrollar un marco que favorezca el aprendizaje permanente y la integración de las distintas modalidades de la formación profesional, así como los aprendizajes adquiridos informalmente, sobre todo desde la experiencia laboral. En su artículo 2.1 define el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) como el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)⁴, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo

² El artículo 9 de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral señala que la Formación está abierta al 100% a la libre concurrencia.

³ El marco organizativo detallado de todas estas modalidades de FP puede verse, además de en los BOEs donde se publican las Leyes y Decretos, en Eurydice, Cedefop, ETF y EC-DC (2003) y Eurydice (2009 y 2012, apartado B, sección 1). En el Servicio Público de Empleo (2015) se recoge la normativa que regula la formación: web: <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb80226024>.

⁴ El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales está constituido por las cualificaciones profesionales más significativas, identificadas en el sistema productivo en base a una ocupación existente y datos significativos de contratación. Una Cualificación profesional, por tanto, es el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, en función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que éste requiere. Las competencias profesionales son el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Para identificar y actualizar las necesidades de cualificación, así como para su definición y la de la formación asociada, se requiere de la existencia de oferta y demanda de empleo con datos significativos o bien por necesidades de regulación de un sector.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA EN ESPAÑA Y SU POTENCIAL DEMANDA POR LA POBLACIÓN OCUPADA profesional y social de las personas y descubran las necesidades del sistema productivo. Todo ello, para mejorar las cualificaciones de la población activa, la transparencia del mercado de trabajo y la calidad y coherencia del sistema de FP. Esta Ley es la primera que con carácter exclusivo recoge las directrices básicas que han de generar un sistema integrado de las distintas ofertas de Formación Profesional. Entre sus objetivos está el de adecuar las ofertas de formación con las necesidades del mercado de trabajo con el fin de lograr una mayor cualificación de las personas y, con ello, una mejor inserción laboral. Trata asimismo de aumentar las vías de formación de las personas a lo largo de toda su vida, permitiendo al conjunto de la sociedad española, la adaptación continua a las cambiantes circunstancias del mercado de trabajo.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional cuya responsabilidad es la de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y su correspondiente Catálogo Modular. Organiza las cualificaciones en torno a 26 familias profesionales (ver cuadro 1) en áreas que incluyen ámbitos profesionales y de actividades económica afines. Asimismo, el CNCP organiza en cinco niveles de cualificación profesional las familias profesionales (ver cuadro 2).

Cuadro 1. Familias Profesionales en la FP

Agraria
Administración y Gestión
Artesanías
Transporte y Mantenimiento de vehículos
Comercio y Marketing
Edificación y obra civil
Industrias alimentarios
Artes gráficas
Química
Textil, confección y Piel
Madera, mueble y corcho
Energía y agua
Sanidad
Servicios socioculturales y a la comunidad
Hostelería y turismo
Actividades físicas y deportivas
Electricidad y electrónica
Fabricación mecánica
Imagen personal
Imagen y sonido
Industrias extractivas
Informática y comunicaciones
Instalación y mantenimiento
Marítimo y pesquera
Seguridad y medioambiente
Vidrio y cerámica.

Fuente: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Cuadro 2. Niveles de cualificación profesional

<i>Nivel 1</i>	Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos regulados, siendo limitados los conocimientos teóricos y capacidades prácticas a aplicar.
<i>Nivel 2</i>	Competencia de actividades profesionales que demandan la utilización de instrumentos y técnicas propias que conciernen principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo. Requiere conocimientos técnicos y científicos de la actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso
<i>Nivel 3</i>	Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren del dominio de diversas técnicas y pueden ser ejecutadas de forma autónoma. Conlleva responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación del proceso y sus repercusiones económicas.
<i>Nivel 4</i>	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables técnicas, científicas, económicas u organizativas para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
<i>Nivel 5</i>	Competencia en actividades profesionales de gran complejidad realizadas en diversos contextos que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran Autonomía personal. Responsabilidad en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Fuente: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo (BOE nº70), de Reforma urgente del Sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral (sustituye al anterior Real Decreto 395/2007, BOE nº87, que reguló el Subsistema de FP para el empleo), supone una reforma integral del modelo de FP para el Empleo. Reformula los actuales subsistemas de formación ocupacional y de formación continua, obligando a que las iniciativas de formación se integren de la siguiente manera:

1. La formación de la demanda (la conocida hasta ahora como Formación Continua). Engloba las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos, al objeto de responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores.
2. La formación de oferta (la conocida hasta ahora como FPO). Comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a desempleados con el fin de brindarles una formación que les faculte para el empeño cualificado de las profesiones y el acceso así al empleo
3. La formación en alternancia con el empleo (nueva modalidad formativa). Integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación que permiten al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en un puesto de trabajo.

4. Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación. Aquéllas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de FP para el empleo a través de la evaluación e investigación sobre el mercado de trabajo.

Así, la FPC, la formación de la demanda se dirige, principalmente, a activos ocupados que o bien carecen de cualificaciones profesionales reconocidas o bien quieren mejorar las mismas, actualizarlas o complementar la cualificación que ya tienen. Por ello el punto de referencia de las necesidades de cualificación está en el propio mercado laboral y en los niveles de formación que los trabajadores tienen y lo que para ellos representan cara al empleo y al bienestar personal. A ello vamos seguidamente.

4. Niveles de formación de la población en España y sus efectos sobre el empleo, la renta y la satisfacción personal.

El nivel de formación de la población adulta es un factor que condiciona las expectativas y motivaciones de la población sobre el sistema educativo e influye en la planificación educativa y en la actividad laboral, además de en la propia demanda formativa que se incrementa o minorra en función de las expectativas que se tengan de las credenciales formativas (Instituto de Evaluación, INEE, 2016, Indicador R4). Este es exactamente nuestro punto de partida, al que añadimos que la demanda de formación tiene un componente adicional ligado a la propia formación de partida de los trabajadores: quién más formación tiene más formación demanda.

Los niveles de formación alcanzados en España por la población adulta de 25 a 64 años mejoran considerablemente en los últimos años (2015 frente a 1992):

- Se duplican los niveles de enseñanza secundaria que llegan al 22,4% de la población de este grupo de edad en 2015 (11,3% en 1992).
- Se triplican los niveles de enseñanza superior (que alcanzan el 35,1% en 2015 (12,8% en 1992).
- Se divide casi por dos la proporción de la población con estudios inferiores a la segunda etapa de secundaria (estudios obligatorios) que baja del 76% de 1992 al 42,6% en 2015.

Esta mejora de los niveles de formación alcanzados se da en todas las Comunidades Autónomas, aunque persisten en el tiempo las diferencias entre ellas como ya hemos señalado en alguna ocasión (Cabrerera, 2013).

El nivel de formación alcanzado por la población tiene incidencia en su empleabilidad e incrementa al tiempo su actividad (INEE, 2016, Indicador R5.1) y, como es obvio, más cuanto más joven es la población, relacionándose además y de forma positiva con el nivel de ingresos. Así ocurre en España (y en todas sus Comunidades Autónomas), siendo las tasas de actividad algo más elevadas en hombres 87,2% en 2015) que en mujeres (75%), pero estrechándose las mismas (91,6% frente al 85,01%) en la población más joven de 25 a 34 años (datos del 2015).

En cuanto al desempleo, las tasas son mayores en la población con menor nivel de estudios, pero también con elementos discriminantes como el sexo (siempre algo mayores en mujeres que en hombres, alrededor de tres puntos porcentuales en las franjas de edad de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) y dependientes de la situación económica (mayores tasas de desempleo durante

la crisis económica años 2009 y 2012 y disminuyendo ligeramente en 2015) y de las regiones consideradas (INEE, 2016, Indicador R5.2).

Respecto a los ingresos alcanzados, éstos aumentan con los niveles de estudio, siendo en España los ingresos laborales medios de la población en el año 2013 de 14.083 euros (8.198 euros en los que tenían menos estudios, 10.131 los que habían completado la secundaria básica, 13.250 en los que completaron la secundaria superior, 14.409 en los que alcanzaron la superior no universitaria, 19.101 euros (diplomados y graduados universitarios) y 21.935 euros (licenciados). Se mantiene la discriminación por género (15.684 euros para hombres y 12.148 euros para mujeres), disminuyendo las diferencias relativas en ingresos laborales entre hombres y mujeres, en general, a medida que el nivel de formación aumenta, aumentando también los ingresos con la experiencia laboral con similares diferencias por sexo y estudios alcanzados (INEE, 2016, indicador R6; INE, Encuesta de Condiciones de Vida 2013). La evolución de los ingresos laborales relativos, tomando como base 100 los ingresos medios de las personas con segunda etapa de Educación Secundaria, ha sido diferente según el nivel de formación, para las etapas superiores a la E. Secundaria de 2ª etapa ha seguido una tendencia regular, sin embargo, para las etapas inferiores se empieza a observar una tendencia a la baja de su posición relativa en los últimos años.

Este contexto es el que consideramos que condiciona la demanda de formación y cualificación de los trabajadores. Lo que ven aquéllos que trabajan y tienen peores salarios y lo que observan los que trabajan y los tienen mejores. Unos y otros ven que su nivel de formación conlleva en la mayoría de las situaciones mejoras laborales de tipo salarial, cuando no de condiciones de trabajo, o de ambas al tiempo. Tales hechos se convierten en articulaciones de demanda formativa bien para defender las posiciones que ya se tienen o bien para alcanzar las que proveen mejores condiciones laborales.

Y así se evidencia también con la opinión que tienen los españoles sobre la importancia de la formación para el trabajo: una parte considerable de españoles sostiene que la formación es un factor relevante y principal para el trabajo. Así se deduce de los datos del CIS de la tabla 1. En efecto, en esta tabla se constata que tanto los encuestados que trabajan como los que no, más los primeros, recalcan que el factor más relevante para trabajar es la experiencia laboral (lo señala como principal factor el 40% en 2016, 51% en 2006), los conocimientos formativos generales (lo señala como primer factor el 25% de los encuestados, invariable en el tiempo), los conocimientos de idiomas (lo señala como primer factor el 18% en 2016 por el 3% en 2006) y los de informática (lo señala como primer factor el 9% en 2016 por el 5% en 2006). Si atendemos a los tres principales factores, observamos que la experiencia laboral, los conocimientos generales y los idiomas son señalados por el 75% de los encuestados y que el 50% señala también los conocimientos informáticos. Muy pocos (en torno al 10%) señalan que el conocimiento del mundo de los negocios, la buena apariencia, el don de gentes e incluso los enchufes sean factores relevantes para trabajar.

**Tabla 1. Importancia de diferentes factores para trabajar: 2016 y 2006
(grupo que trabaja y grupo que no trabaja).**

		FACTORES IMPORTANTES PARA TRABAJAR									
		1 Experiencia profesional	2 Conocimientos informáticos	3 Formación académica	4 Conocimiento del mundo de los negocios	5 Buena apariencia	6 Don de gentes	7 Conocimiento de idiomas extranjeros	9 Enchufe, contactos	TOTAL	
2016 (factor principal)											
Trabaja	0 NO	Recuento	506	117	328	16	33	10	233	24	1267
		%	39,90%	9,20%	25,90%	1,30%	2,60%	0,80%	18,40%	1,90%	100,00%
Trabaja	1 Sí	Recuento	415	88	261	16	27	10	196	29	1042
		%	39,80%	8,40%	25,00%	1,50%	2,60%	1,00%	18,80%	2,80%	100,00%
2006 (factor principal)											
Trabaja	0 NO	Recuento	653	61	319	40	90	48	44	16	1271
		%	51,40%	4,80%	25,10%	3,10%	7,10%	3,80%	3,50%	1,30%	100,00%
Trabaja	1 Sí	Recuento	523	48	302	21	79	40	20	14	1047
		%	50,00%	4,60%	28,80%	2,00%	7,50%	3,80%	1,90%	1,30%	100,00%
2016 (3 principales factores, respuesta múltiple)											
Trabaja	0 NO	Recuento	899	580	797	121	165	99	855	24	1180
		%	76,20%	49,20%	67,50%	10,30%	14,00%	8,40%	72,50%	2,00%	
Trabaja	1 Sí	Recuento	776	441	705	87	150	90	723	31	1001
		%	77,50%	44,10%	70,40%	8,70%	15,00%	9,00%	72,20%	3,10%	
2006 (3 principales factores, respuesta múltiple)											
Trabaja	0 NO	Recuento	952	355	812	207	424	302	256	19	1109
		%	85,80%	32,00%	73,20%	18,70%	38,20%	27,20%	23,10%	1,70%	
Trabaja	1 Sí	Recuento	858	308	731	126	375	240	270	17	975
		%	88,00%	31,60%	75,00%	12,90%	38,50%	24,60%	27,70%	1,70%	

Fuente: Elaboración propia con microdatos del CIS (2017): Barómetro de diciembre de 2016:
http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14320

Así, la formación se convierte en factor esencial para trabajar. Paralelamente, el contexto socioeconómico que evidencia que los más formados obtienen más rendimientos salariales añade otro estímulo de demanda formativa. Podría ser incluso un hecho intangible perceptivo de que viven mejor aquéllos que más formación tienen y tales percepciones impulsen la demanda formativa. Según se desprende de las opiniones de los encuestados por el CIS, éstos se muestran significativamente más satisfechos con su vida cuando trabajan (7,50) que cuando no lo hacen (6,93) para cada nivel de estudios considerado (ver gráfico 1 y tabla 2), al tiempo que la satisfacción con su vida mejora significativamente cuando los que trabajan tienen estudios superiores (7,69) frente a los que trabajan y sólo han alcanzado estudios secundarios obligatorios o menos (7,32); observándose igual conclusión en el grupo de encuestados que no trabajan (ver tabla 1 y gráfico 1).

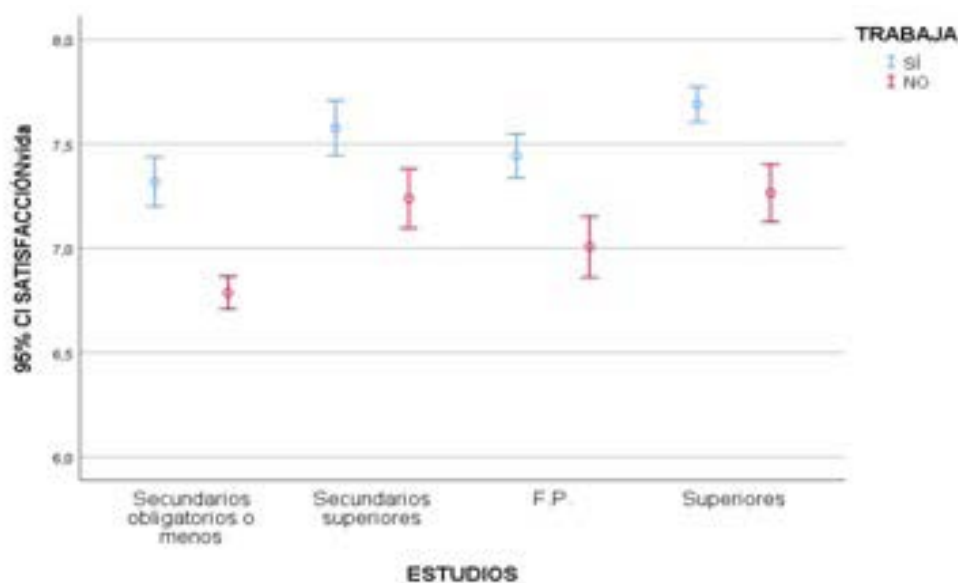
En suma, la satisfacción con la vida podría considerarse otro estímulo para la demanda formativa, tanto en el grupo de trabajadores como en el de no trabajadores. Por ello, la formación alcanzada y la demanda formativa podrían entenderse en sentido amplio, como una demanda por el trabajo, por su mantenimiento y/o mejora, y, al tiempo, como una vía de obtención de mayores beneficios monetarios y de satisfacción con la vida.

Tabla 2. Medias de Satisfacción con la vida (escala de 0 nada satisfecho a 10 totalmente satisfecho) por estudios y trabajo (sí trabaja/no trabaja)

TRABAJA	ESTUDIOS	Media	N	D. típica
SÍ	1 Secundarios obligatorios o menos	7,32	903	1,804
	2 Secundarios superiores	7,58	457	1,437
	3 F.P.	7,44	724	1,458
	4 Superiores	7,69	962	1,342
	Total	7,5	3046	1,539
NO	1 Secundarios obligatorios o menos	6,79	2700	2,08
	2 Secundarios superiores	7,24	533	1,666
	3 F.P.	7,01	592	1,816
	4 Superiores	7,26	537	1,632
	Total	6,93	4362	1,957

Fuente: Elaboración propia con microdatos del CIS: Barómetros de febrero de 2015, de febrero de 2016 y de marzo de 2017.

Gráfico 1. Barras de error agrupado de Satisfacción con la vida (escala de 0 nada satisfecho a 10 totalmente satisfecho) por estudios y trabajo (sí trabaja/no trabaja)



Fuente: Elaboración propia con microdatos del CIS: Barómetros de febrero de 2015, de febrero de 2016 y de marzo de 2017.

Veamos seguidamente cómo se visualiza la demanda de Formación Profesional Continua en España. Consideramos que el contexto social, económico y cultural anteriormente descrito tiene impacto en la decisión de continuar con la demanda de formación de la población ocupada, cuando ésta ya ha abandonado la enseñanza formal a los 25 años como muy tarde. La idea que trasciende es que son los más formados con sus ocupaciones y salarios y las imágenes que proyectan de su calidad de vida y confort los que siguen demandando y participando más de la oferta formativa y alimentando la demanda de más formación en la población ocupada de su entorno.

5. La demanda de FPC en España.

La demanda de formación de la población ocupada en España ronda el 11%, tanto en 2015 como en 2010 (ver tabla 3) y alcanza a casi dos millones de trabajadores ocupados del total de ocupados: 18 millones. Así, en 2015, un millón ochocientos mil trabajadores ocupados señala estar realizando alguna actividad formativa en el año 2015 (similar proporción a la del 2010), aumentando la proporción al doble en el grupo de técnicos y profesionales científicos e intelectuales (igual en 2015 y 2010), que son los que tienen más formación. En este grupo se da tanto en los estudios de tipo reglado (7,5% frente a 4,1% general) como en los estudios no reglados (14,2% frente al 7,0% general), valiendo el razonamiento tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres, como se observa en la tabla 3. La demanda por la formación disminuye a la mitad (en torno al 5% en 2015) en las ocupaciones elementales y en las ocupaciones de trabajadores cualificados en la agricultura, artesanos y trabajadores de industrias manufactureras y de la construcción y operadores de instalaciones y maquinarias. En síntesis, demandan más formación aquellos trabajadores-as que más tienen de partida, multiplicando por cuatro (alcanza el 20%) la demanda formativa de trabajadores técnicos, científicos e intelectuales del grupo 2 de respecto a los de los grupos 6, 7, 8 y 9.

Tabla 3. Porcentaje de ocupados que cursan estudios, por tipo de estudios cursados y ocupación. Años 2015 (total y por sexo) y 2010 (total)

2015				
OCUPACIÓN	Total ocupados (miles)	Porcentaje de ocupados que cursan estudios		
		Total	Estudios reglados	Estudios no reglados
TOTAL 2015	17.866,00	10,8	4,1	7
Directores y gerentes	773,3	10,1	3	7,4
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	3.115,60	20,9	7,5	14,2
Técnicos: profesionales de apoyo	1.893,40	14	4,8	9,5
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	1.834,60	12,7	5	8,1
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	4.125,60	9,9	4,6	5,5
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	438,6	3,6	1,1	2,5
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	1.991,90	4,8	1,4	3,5
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	1.321,00	4,8	1,4	3,5
Ocupaciones elementales	2.282,40	5,1	2,2	2,9
Ocupaciones militares	89,8	16	7,2	9,2
HOMBRES 2015	9.760,30	9,4	3,5	6,1
Directores y gerentes	530,7	9,1	2,1	7
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	1.370,40	19,1	7,5	12,2
Técnicos: profesionales de apoyo	1.184,70	13	4,6	8,7
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	625,3	11,8	4,4	7,7
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	1.719,00	9,3	4,2	5,3
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	355,2	3,7	1	2,7
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	1.834,50	4,8	1,4	3,5
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	1.160,40	4,8	1,3	3,6
Ocupaciones elementales	900,4	6	2,7	3,4
Ocupaciones militares	79,7	15,7	7,1	8,9

MUJERES 2015	8105,7	12,5	4,9	8,1
Directores y gerentes	242,6	12,3	4,8	8,1
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	1.745,10	22,4	7,5	15,8
Técnicos: profesionales de apoyo	708,6	15,5	5,2	10,6
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	1.209,30	13,1	5,3	8,3
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	2.406,60	10,3	4,9	5,7
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	83,4	3,1	1,5	1,8
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	157,4	4,7	1,8	2,9
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	160,5	4,3	1,7	2,6
Ocupaciones elementales	1.381,90	4,4	1,9	2,6
Ocupaciones militares	10,1	18,6	8	11,6
2010				
TOTAL 2010	18.456,50	11,9	3,4	8,8
Directores y gerentes	892,1	12,9	2,5	10,6
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	2.852,90	21,8	5,4	17
Técnicos: profesionales de apoyo	2.278,80	16,5	5,1	12,1
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	1.553,00	15,4	5,2	10,6
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	4.174,20	9,7	3,8	6,1
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	475,4	4,2	1	3,3
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	2.368,10	6,2	1	5,3
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	1.354,30	6,7	1,1	5,6
Ocupaciones elementales	2.403,80	6,6	1,9	4,8
Ocupaciones militares	104,1	20,6	4,8	16

Fuentes: MEC (2017): Estadísticas de la Enseñanza en España. Curso 2014-15. Indicador D12.6
 MEC (2012): Estadísticas de la Enseñanza en España. Curso 2009-10. Indicador D11.6
 De la Encuesta de Población Activa (EPA). Año 2015. INE (tabla D12.6) y (EPA).
 Año 2010. INE (tabla D11.6)

6. Recapitulación y conclusiones.

Comenzamos señalando que la Formación Profesional Continua es un subsistema de la Formación Profesional para el Empleo en España y que está dirigida principalmente a trabajadores que se encuentran ocupados. Seguidamente ubicamos la FPC dentro del marco global que políticamente adscribe toda la FP desarrollada en España, tanto a nivel educativo reglado (ámbito del MEC) como a nivel laboral (ámbito del MTSS).

Contemplamos posteriormente que los factores que la población española mayor de 18 años señala como relevantes para encontrar trabajo son principalmente la experiencia y la formación y que el trabajo en sí redundará en mayor satisfacción con la vida, más aún cuando más formación se tiene. Al analizar la demanda formativa constatamos la cuantía y el perfil principal de los potenciales receptores de cursos de FPC mediante información procedente de las EPAs, del INE y del CIS. De esta información encontramos que en España en 2015 la demanda formativa se adscribe principalmente al grupo de trabajadores que más formación de partida tiene (grupo 2 ocupacional de técnicos, científicos e intelectuales) que son, al tiempo, los que mayores rentas tienen, frente a los trabajadores ocupados de los grupos 6, 7, 8 y 9, trabajadores de ocupaciones elementales o bien operarios de agricultura, industria y construcción. Al quedar la demanda formativa mucho más notoria en los grupos más formados y de más salarios y estudios logrados, podría anticiparse que en el futuro seguiremos apreciando tales circunstancias y que será difícil cambiar los hábitos de demanda de FPC en los trabajadores que cuentan con bajos niveles de estudio alcanzados que quedan adscritos a los grupos ocupacionales 6, 7, 8 y 9 (ILO, 2012: 65).

7. Referencias bibliográficas

CABRERA, L (2011): "Perspectivas de la Formación Profesional reglada en España: 2011-2020", *Revista Educaçao Skepsis*, nº2, - Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 1505-1559 url: <<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>> [ISSN 2177-9163].

(1997): "La FP antes de la LGE de 1970", Madrid, MEC, *Revista de Educación*, nº312, pp.173-190. ISSN: 0034-8082. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre312/re3121000460.pdf?documentId=0901e72b81272c00>

CIS (2015, 2016, 2017): *Barómetros de febrero de 2015, de febrero de 2016 y de marzo de 2017*, fusionados los microdatos.

(2017): *Estudio 3162. Barómetro de diciembre de 2016*, http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14320

COMISIÓN EUROPEA (03-03-2010): *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. En web: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

(2001 y 1997): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea 97*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA EN ESPAÑA Y SU POTENCIAL DEMANDA POR LA POBLACIÓN OCUPADA (2007): *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*, en web: http://www.mepsyd.es/educa/incual/pdf/3/indicadores%20y%20benchmark%20Lisboa%20com2007_0061es01.pdf

EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (CEDEFOP) (2015): *Work-based learning in Continuing Vocational Education and Training: policies and practices in Europe*, Resercha Paper nº49: http://www.cedefop.europa.eu/files/5549_en.pdf

EURYDICE (European Information on Education Systems and Policies in Europe) (2009): *Organización del sistema educativo español 2009-10*. En web: <http://www.eurydice.org>.

EURYDICE, CEDEFOP (European Centre Development of Vocational Training), ETF (European Training Fundation) y EC-DG (Education and Culture DG) (2003): *Estructuras de los sistemas educativos de FP y de educación de personas adultas en Europa. España 2003*. MEC, Madrid. En web: <http://www.eurydice.org>; <http://www.cedefop.eu.int>; <http://www.mec.es>;

EURYDICE, EUROSTAT (2012): *Key Data on Education in Europa 2012* Disponible en web: <http://www.eurydice.org>.

EURYDICE, EUROSTAT (2005): *Las cifras clave de la educación en Europa*. Disponible en web: <http://www.eurydice.org>.

INSTITUTO DE LA JUVENTUD (INJUVE) (2009): *Informe juventud en España 2008*. Disponible en web: <http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1008402591&menuId=1008402591>

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN (INEE) (2012): *Las cifras de la educación en España 2012*, Madrid, MEC [disponibles en <http://www.mec.es>].

2000-2016): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, Madrid, MEC [disponibles en <http://www.mec.es>].

(2016): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2016*, Madrid, MEC: https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2012): *Encuesta de Población Activa. Series 2005-2011*, web: <http://www.ine.es>.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2009): *Indicadores Sociales 2008*, web: <http://www.ine.es>.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO) (2012): *International Standard Classification of Occupations*, Geneve, ILO, ISBN (pdf) 978-92-2-125953-4, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_172572.pdf

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Boletín Oficial del Estado (BOE) nº238 de 4 de octubre de 1990.

LEY ORGÁNICA 5/2002 de 19 de mayo, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, Boletín Oficial del Estado (BOE) nº147 de 20 de junio de 2002.

LEOPOLDO CABRERA Y ÁNGELES HERNÁNDEZ GOYA

LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), Boletín Oficial del Estado (BOE) nº307 de 24 de diciembre de 2006.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), Boletín Oficial del Estado (BOE) nº106 de 4 de mayo de 2006.

MEC: *Estadísticas de la Enseñanza no universitaria en España 2010. Curso 2008-09*, Madrid, MEC. Edición en la web <http://www.mec.es> en documentación, estadísticas, Indicadores.

(2012): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2012. Curso 2009-10*, Madrid, MEC. Edición en la web <http://www.mec.es> en documentación, estadísticas, Indicadores.

(2017): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2017. Curso 2014-15*, Madrid, MEC. Edición en la web <http://www.mec.es> en documentación, estadísticas, Indicadores.

OCDE (CERI) (2012): *Education at a glance. OECD Indicators*, OECD, Paris.

PLANAS, J. (2005): "Vocational training in Spain: Changes in the model of skill production and in management modalities", www.bwpat.de/7eu-bwp@ issue 7; ISSN 1618-8543.

REAL DECRETO 395/2007 de 23 de marzo (BOE nº87 de 11-04-2007), que regula el Subsistema de FP para el empleo: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7573>

REAL DECRETO-LEY 4/2015, de 22 de marzo (BOE nº70 de 23-03-2015), de Reforma urgente del Sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral : <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-3031>

SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO (2009) web: <http://www.empleo.gob.es/estadisticas/ANUARIO2009/FPE/index.htm>

10

Consecuencias del acoso desde la perspectiva de la comunidad educativa: agresores y espectadores.

Effects of bullying from the standpoint of the educational community: bullies and witnesses.

Carmen Sabater Fernández y Lara López-Hernández

carmen.sabater@unirioja.es

lara.lopez@unir.net

Universidad de La Rioja, Departamentos de Ciencias Humanas y departamento de Educación.

Resumen: El artículo expone las consecuencias del bullying para el agresor y para los espectadores, a partir de la revisión de las principales investigaciones sobre el tema, entre las que destaca la desensibilización hacia el dolor ajeno y la interiorización de conductas antisociales. A partir de este análisis, se presentan los resultados de una investigación basada en fuentes primarias mediante la triangulación que recoge los principales problemas del agresor (mala fama, miedo y problemas emocionales) y la diferencia en el grado de conciencia del problema en función del género. Para finalizar, se sintetizan los principales resultados del estudio como los efectos en la comunidad educativa y, en concreto, en el acosador (baja autoestima, clima de miedo, beneficios sociales...) y las diferentes formas de intervención según el género.

Palabras Clave: Agresor. Acosador. Espectadores. Testigos. Consecuencias del bullying.

Abstract: This article shows the effects of bullying on the bully and the witnesses by analyzing the main research on the topic, especially the insensitivity to others' pain and acceptance of antisocial behavior. It is presented the results of an investigation based on primary sources that exposes the main problems of a bully (bad reputation, fear and emotional issues) and the difference on the degree of recognition of the problem depending on the genre. In conclusion, the results of the investigation are summarized, such as the effects on the educational community, in particular on the bully (low self-esteem, climate of fear, social benefits), and the different kinds of approach depending on the genre.

Key Word: Bully. Witnesses. Observers. Effects of bullying.

1. Introducción

La violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados aunque con diferentes síntomas y niveles de intensidad. Los efectos más acusados se producen en la víctima, los acosadores y los testigos ya que son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influirán en sus comportamientos presentes y futuros. Todos los que ejercen alguno de estos roles en situaciones de acoso tienen mayores probabilidades de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta que los no implicados (Garaigordobil, 2013: 24).

1.1. Consecuencias del bullying para el agresor

Los agresores se asocian con altas puntuaciones en escalas de ansiedad, y presentan síntomas somáticos, oposicionismo y problemas de conducta (Albores, Saucedo, Ruiz, y Roque, 2011). Las investigaciones mencionadas destacan que los agresores presentan conductas antisociales por lo que manifiestan mayor predisposición a ser insensibles al dolor ajeno, con una ausencia superior que los no implicados/as de sentimientos de culpa. Los niños acosadores de 8 y 12 años tienen más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años. Otros rasgos son la alta tendencia a los sentimientos de ira, hostilidad, depresión y riesgo de suicidio. Se caracterizan por la impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás y presentan una baja tolerancia a la frustración.

Ccoicca (2010: 47) expone cómo los agresores presentan sentimientos de culpa que afectan a su autoestima y, por extensión, a su autoconcepto ya que:

- Manifiestan síntomas de timidez, introversión, aislamiento y soledad.
- Sufren sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad.

Otra consecuencia es el bajo rendimiento académico ya que presentan mayor grado de absentismo y una actitud negativa hacia la escuela. Su proceso de desadaptación escolar se ve reforzado por la aprobación de un grupo de incondicionales, extendiendo su conducta antisocial a otros contextos sociales (Oñate y Piñuel, 2005).

Un estudio sobre ciberbullying de Garaigordobil (2011) expone algunos de estos rasgos a los que añade la alta dependencia de las nuevas tecnologías. En general, los agresores suelen ser fuertes físicamente, impulsivos y dominantes.

Siguiendo a Díaz Aguado (2004, 2006), las condiciones de riesgo del agresor son: una fuerte identificación con el modelo dominación-sumisión que conduce a la violencia, pocas oportunidades de protagonismo activo en su trayectoria académica y dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia.

En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, identificándose con un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que lo rodea (Díaz Ozuna, 2012: 5). En algunos casos, reproducen esos comportamientos en sus relaciones en el ámbito laboral o en sus relaciones

de pareja (Cullingford y Morrison, 1997), llegando a incorporar habilidades vinculadas con el maltrato en el manejo de las situaciones sociales a su favor.

Las consecuencias para el agresor son que obtiene un dominio sobre los otros ya que llega a pensar que, a través de estos comportamientos, pueden obtener lo que quiere con una forma distorsionada de ver la realidad. Un estudio de la Generalitat Valenciana (2015: 2) destaca otro tipo de consecuencias no deseadas como:

- Aprendizaje inadecuado respecto a la consecución de objetivos.
- Refuerzo sobre el acto agresivo y violento ya que es percibido como algo bueno y deseable que proporciona estatus y reconocimiento entre el grupo de iguales.

Este tipo de conducta puede situar al agresor en la antesala de una vida delictiva, porque está obteniendo las cosas a través de la violencia y de la intimidación por la fuerza, perdiendo el sentido de la diferencia entre la bondad y la maldad (Sánchez, 2015: 4). Los alumnos acosadores tienen cuatro veces más posibilidades de cometer delitos en su vida adulta (Farrington, 2005) y algunos alumnos identificados como agresores en la escuela, tuvieron hijos que se comportaron de forma agresiva en mayor proporción que quienes no lo eran (Farrington, 2003; cit. en Lino, 2007). Estudios retrospectivos ponen de manifiesto que, en la vida adulta, son frecuentes las conductas delictivas, el consumo de drogas y, en general, el comportamiento problemático (Cerezo, 2008: 358).

1.2. Consecuencias del bullying en los testigos

Los testigos son los grandes ignorados respecto a las consecuencias del *bullying*. Sus emociones y sentimientos se mueven entre la indiferencia, la incomprensión, la indefensión, la ansiedad y la culpabilidad (Avilés, 2006). De esta forma, se produce un reforzamiento de las posturas individualistas y egoístas y la obtención de una progresiva desensibilización, mediante la contemplación reiterada y pasiva del sufrimiento de las víctimas, permaneciendo impasibles y sin hacer nada para evitar dicha situación (Tresgallo, 2008: 331) dando poder al acosador (Trautman 2008 cit. por Rodríguez, 2012: 15). Este efecto se debe a que están expuestos de forma repetida a una situación que puede llegar a ser considerada como normal lo que produce (Generalitat Valenciana, 2015: 4):

- Un aprendizaje inadecuado respecto al modo de comportarse respecto a situaciones injustas.
- Una valoración del acto de acoso como algo que proporciona estatus dentro del grupo.
- Olweus (1993) destaca la falta de apoyo social de los compañeros hacia las víctimas como resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Esta influencia adopta dos formas de expresión:
 - La primera cuando se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros.
 - La segunda cuando el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de las agresiones, lo que le impide que ayude a la víctima. Esta pasividad favorece la dinámica de la violencia entre los escolares.

En la literatura disponible, es posible identificar por lo menos tres tipos de testigos:

-Primero, el *testigo pasivo*, el cual observa la agresión pero no se involucra porque no es su problema o porque, a pesar de considerar injusta la agresión, prefiere no implicarse por temor a ser la próxima víctima.

-Segundo, el *testigo amoral o directo* que justifica la agresión de diferentes maneras: bien, porque considera que algunos individuos son más fuertes que otros; bien, porque considera que la víctima obtiene su merecido lo que le puede llevar en ocasiones a ayudar al agresor convirtiéndose, a su vez, en cómplice o acosador.

-Tercero, el *testigo prosocial*, que es aquel que se enfrenta al acosador y/o solicita ayuda a otros compañeros o a docentes (Monjas y Avilés, 2003; Salmivalli, Lagerstz & Björkqvist, 1996; Trautmann 2008 cit. en Rodríguez, 2012: 11).

Ccoicca (2010: 50) expone cómo esta tipología genera tres tipos de conductas:

1. Callar por miedo para no ser la próxima víctima de la agresión.
2. Convertirse en "seguidor o ayudante del agresor".
3. Hacer frente al agresor y convertirse en su "rival", actuando como defensor de la víctima.

Los agresores se sitúan en una posición de superioridad frente al resto de compañeros/as una vez comenzado el acto de acoso (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Ello hace que la mayoría de alumnos espectadores mantengan relaciones con ellos ya que se posicionan al lado del líder más fuerte, aunque sea un líder negativo, porque les aporta la seguridad de sentirse bien dentro del grupo. Esta situación de acomodo hace que no denuncien la situación de acoso y que ésta se perpetúe en el tiempo, volviéndose cada vez más grave (Ortega y Mora-Merchán, 2005; Sullivan et al., 2005).

Según Stavrinides et al. (2013: 76), la exposición a programas de contenido violento y el acoso escolar están estrechamente relacionados entre sí, y los niños que tienen más limitadas sus oportunidades de socialización -por falta de alternativas saludables o carencia de orientación y supervisión de los padres- pueden verse más expuestos a la elección de programas de televisión violentos como medio de socialización. Los adolescentes cada vez están más expuestos a estos medios de comunicación social: los resultados del estudio de Fanti y Avraamides (2011) indican que la exposición repetida a los mismos, reduce el impacto psicológico de la violencia y crea desensibilización a la misma; como resultado, los agresores y espectadores tienden a sentir menos simpatía hacia las víctimas (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). Buelga, Cava y Musitu (2010) exponen que la situación es alarmante, ya que un 25% declara ser acosado a través del móvil. El estudio de Cerezo (2011) refleja un total de un 21% de alumnos de ESO implicados en actos de acoso activo y pasivo en cualquiera de sus manifestaciones. Sin embargo, la mayoría de los estudios posicionan la prevalencia del acoso escolar en un 8%-9% aproximadamente (Ortega, 2008; López-Hernández, 2013; Save the Children, 2016).

Por su parte, la información sobre las consecuencias psicosociales del bullying en los testigos es escasa. Los testigos pueden sufrir de altos niveles de estrés y de trastornos de ansiedad, al estar en ambientes que perciben como inseguros (Correia & Dalbert 2007 cit. por Rodríguez, 2012: 15). El efecto más extendido es el aumento de la sensación de miedo en el grupo de iguales, lo que

provoca pasividad ante la violencia ya que los agresores actúan como reforzadores de los actos de acoso activo (Sullivan et al., 2005). Los espectadores pierden independencia personal dentro del grupo, dado que es difícil posicionarse en contra de la mayoría (Díaz-Aguado, 2004). Esta situación propicia que muchos alumnos se muestran menos empáticos, solidarios e insensibilizados ante el dolor ajeno cuando se produce un acto de acoso escolar dentro de un centro educativo (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Es frecuente que el alumnado oculte lo ocurrido por miedo a las consecuencias, por lo que lo cuentan muy pocas veces a la familia o profesores, siendo este silencio el mejor aliado para promover la continuidad de las actuaciones de los agresores (Avilés, 2006). La falta de información de los adultos facilita su falta de intervención lo que ocasiona que la situación de indefensión y el daño sigan su curso, así pues “la relación de acoso suele producir una suerte de vinculación patológica entre la víctima y su verdugo amparada en el secreto de los que les rodean” (Ortega, 1997:145). Las víctimas y espectadores de ciberacoso, también experimentan sentimientos de indefensión y miedo (Garaigordobil, 2011; Albores, Saucedo, Ruiz, y Roque, 2011). La pertenencia a un grupo entraña el pensamiento de que el daño a ciertos compañeros es una conducta normativa, la cual debe ser respetada sin discusión (Salmivalli y Peets, 2010). Estas normas internas estipuladas dentro del grupo a nivel informal, promueven la conformidad del alumnado que entra en estas dinámicas, en las que unos dominan y otros tienen la obligación de obedecer (Ortega, 2008). El miedo provoca una “difusión de la responsabilidad”, sobre todo, en grupos amplios, lo que genera una distancia emocional y psicológica para justificar esa carencia de valentía que impide a los alumnos apoyar a las víctimas y responsabilizarse de los daños (Avilés, 2006). Ante esta situación, los alumnos perciben negativamente a la víctima, lo que incrementa su debilidad, su impotencia y su sentimiento de culpa (Olweus, 2006).

El género aparece como un factor relevante en la tipología de la violencia y la opinión sobre el acoso. Las chicas resultan ser más empáticas y prosociales, mientras que los varones son más impulsivos y se sienten más aislados (García y Orellana, 2008). Los estudios avalan que las chicas son más conscientes de las consecuencias del acoso y, por este motivo, denuncian más que los chicos estas situaciones. Este hecho se relaciona con la menor expresividad emocional de los varones que creen que no sirve de nada hablar pues, en la práctica, la ayuda de los adultos no está garantizada (Smith y Shu, 2000). La mayoría de los estudios muestran diferencias entre chicos y chicas en los porcentajes del nivel de acoso -hay más chicos agresores- y en las formas de realización -los chicos agreden de forma más física- (Defensor del Pueblo, 2007; López-Hernández, 2013; Ortega, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2005 y Oñate y Piñuel, 2007; Save the Children, 2016), existiendo a su vez una mayor prevalencia de los varones como grandes ciberacosadores (Sabater y López-Hernández, 2015), resultados que coinciden con el estudio de Garaigordobil y Aliri (2013). Esto nos muestra que todavía persisten actitudes sexistas entre los adolescentes, de las que la escuela es un fiel reflejo (Díaz-Aguado, 2004).

Como conclusión, tal y como señala Díaz Ozuna (2012: 5), en las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser la víctima de un agresor similar, reducción de la empatía); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que incrementan el riesgo de que sean protagonistas directos de la violencia en el futuro.

En la tabla 1, se exponen las principales consecuencias del acoso escolar en los agresores y en los testigos, que resumen los resultados de las principales investigaciones sobre el tema.

Tabla 1. Consecuencias del acoso escolar para los agresores y los observadores

Agresores	Observadores
Bajo rendimiento académico y fracaso escolar.	Miedo.
Rechazo a la escuela.	Sumisión.
Conductas antisociales.	Pérdida de empatía.
Dificultades en el cumplimiento de normas.	Desensibilización frente al dolor ajeno.
Relaciones sociales negativas.	Insolidaridad.
Nula capacidad de autocritica.	Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos.
Falta de empatía.	Sentimientos de culpabilidad.
Falta de sentimientos de culpa.	Los síntomas pueden persistir a largo plazo y en la edad adulta.
Crueldad e insensibilidad frente al dolor ajeno.	
Ira e impulsividad.	
Baja responsabilidad.	
Consumo de alcohol y drogas.	
Suicidios en los casos más extremos.	
Los síntomas pueden persistir a largo plazo y en la edad adulta.	

FUENTE: Garaigordobil, 2013: 25.

Por tanto, teniendo en cuenta los estudios revisados, se plantea una investigación con los siguientes objetivos: 1) conocer la opinión de los participantes sobre las consecuencias del acoso escolar en los alumnos agresores y espectadores; 2) determinar si la variable género de los participantes influye en su mayor o menor conciencia de los daños del acoso.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra está compuesta por estudiantes de 1^º a 4^º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Rioja (España). Con el fin de que fuera representativa se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser n=348. En la tabla 2, se expone la distribución de la muestra.

Tabla 2. Distribución de la muestra.

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1 ^º -2 ^º	3 ^º -4 ^º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Tabla: Elaboración propia.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a una muestra de 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. El muestreo fue de tipo opinativo según los criterios de voluntariedad en la participación y facilidad de acceso.

En los grupos de discusión, se distribuyó a los participantes en cuatro, dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, seleccionados por criterios de tipos de centro, zona, curso y género. El número de participantes fue de 8 personas por grupo como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3. Muestra de los grupos de discusión

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
Homogeneidad	-mujeres -zona Logroño -rol alumno	-hombres -otras zonas -rol alumno	- zona Logroño - centros públicos - rol padre	- otras zonas - centros concertados -rol padre
Heterogeneidad	-5 de centros públicos y 3 de concertados -3 de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. - barrios de Logroño	-3 de centros concertados y 5 de públicos. - 4 de 1º de la ESO y 4 de 2º de la ESO. - pueblos de la comarca del Najerilla.	-5 padres y 3 madres -edad entre 38 y 52 años. - barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres -edad entre 41 y 50 años. - pueblos de la comarca del Najerilla.

Nota: N: número de participantes

Tabla: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Para elaborar el cuestionario se tomó como referencia el instrumento de Medina (2006), "Cuestionario sobre Acoso Escolar" elaborado en el marco de los trabajos preparatorios para las Jornadas Universitarias sobre Acoso Escolar en la UNED aunque, una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc* para la misma. Se sometió a una valoración de la validez de contenido con el fin de asegurar que los ítems cumplieran los requisitos establecidos y previstos para los objetivos de la investigación. Para ello, se contactó con 10 profesores universitarios pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, un profesor, un padre y un alumno de la ESO, solicitándoles que se pronunciasen sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las cuestiones presentadas y d) amplitud de las cuestiones.

Tras su recogida, se procedió a modificar el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un cuestionario de 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones del acoso escolar:

- La primera recoge información sobre "prevalencia, causas y consecuencias del acoso en alumnos, familia y sociedad" -23 preguntas-
- La segunda informa sobre "medidas" que se están tomando o se debieran tomar en los centros educativos, con las familias y otros contextos sociales -3 preguntas-

- La tercera sobre el “ambiente” en la familia y en los centros educativos -3 preguntas-
- La cuarta y última sobre “los ambientes” que influyen en la prevalencia de acoso escolar -2 preguntas-

En este trabajo se analiza gran parte de la dimensión 1 -eligiendo las preguntas clave en referencia a las consecuencias en agresores y espectadores-

Posteriormente, se procedió a averiguar la consistencia interna y fiabilidad de las preguntas, que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas control que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente el cuestionario control a 35 alumnos -10% de la muestra total-. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS (versión 19.para Windows) y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para mantener aquellas preguntas que con un porcentaje de respuestas superior al 10%, desestimando el resto. En último lugar, se estudió la fiabilidad a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado un total de ,89. Los resultados con respecto a la factorialización (análisis factorial exploratorio con rotación varimax) permiten concluir que el cuestionario explicaba un 70% de la varianza total por los cuatro factores (dimensiones) ya descritos. En cuanto a las entrevistas realizadas en este estudio, su tipología es “documental” y de “opinión” (Duverger, 1996). Las preguntas de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario. Asimismo, las preguntas definitivas se adaptaron tras la realización de la primera entrevista y grupo de discusión.

2.3. Procedimiento

En la selección de la muestra, se tomó como punto de partida la población o universo constituido por todos los centros educativos públicos y concertados de la capital -Logroño- y de cada una de las cabeceras de comarca. La demanda de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores de cada uno de los centros cuyo contenido se centraba en los objetivos de la investigación. Unas semanas más tarde, se contactó telefónicamente con ellos con el fin de conocer su decisión acerca de su participación en la investigación. El alumnado participante fue elegido por los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria. El número total se fijó previamente teniendo en cuenta los criterios de tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes durante la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Con el fin de obtener mayor riqueza de contenido, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta los criterios de sexo, localidad, tipo de centro y curso -ver tabla 3-. Las conversaciones tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión fueron grabadas y procesadas (Gil-Flores y Perera, 2001). Los objetivos planteados en este trabajo de investigación utilizan la triangulación metodológica desde una visión integradora. Este estudio manifiesta una naturaleza descriptiva; no obstante, también presenta rasgos de carácter explicativo ya que se han determinado asociaciones entre las variables.

2.4. Análisis de datos

Tras aplicar las técnicas y proceder a su realización en los centros, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de estadística SPSS, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de correlación entre las variables, como los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, V de Cramer y análisis de residuos tipificados para determinar si existía relación -y su intensidad- entre el género y las diferentes variables seleccionadas.

Respecto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron a través del programa Atlas.ti, analizando los textos mediante el establecimiento de categorías o ideas fundamentales que fueron adaptándose a los objetivos principales e hipótesis de la investigación [Ruiz Olabuénaga, 1996]. A la hora de analizar la información, se tuvieron en cuenta criterios cuantitativos, es decir, que una idea fuese repetida por varios participantes, unido a criterios de calidad o riqueza de información. Mediante la triangulación de los diferentes datos, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación.

2.5. Resultados

Los resultados se exponen de acuerdo con los objetivos planteados. En cuanto al primer objetivo, “conocer la opinión de los participantes sobre las consecuencias del acoso escolar en los agresores”, los resultados obtenidos se exponen en la tabla 4. Se puede observar cómo un 34.8% considera que los agresores obtiene mala fama, algo que repercute en su futuro, seguido del temor que provocan en sus compañeros (33.0%).

Tabla 4 ¿Cuáles son las consecuencias del acoso en los agresores escolares?

	Frecuencia	%	Contingencia-género	Residuo tipificado corregido-género
1. Que todos les tengan miedo	115	33.0	Chicas: 59.1%	2.8**
			Chicos: 40.9%	-2.8*
2. Su mala fama repercute en su futuro	121	34.8	Chicas: 47.9%	0.2
			Chicos: 52.1%	-0.2
3. Problemas emocionales y psiquiátricos	53	15.2	Chicas: 58,5%	1.6
			Chicos: 41.5%	-1.6
4. NS / NC	59	17.0	Chicas: 20.3%	-4.8*
			Chicos: 79.7%	4.8**
Total	348	100.0	100.0	

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. *Residuo inferior a -1.96. **Residuo superior a 1.96. En **negrita**: resultados significativos

El análisis de la relación entre el género y la respuesta dada a esta pregunta -objetivo 2º-, resultó ser significativo ($\chi^2=26.067$, $p<.000$; $gl= 3$ y $V=.274$). Los residuos tipificados corregidos nos muestran que se encontraron más casos de mujeres de los previstos que respondieron a una de las respuestas mayoritarias ($r_{ij}^A=2.8$); por otra parte, hay significativamente menos casos de

los previstos en la casilla mujeres que contestan que no conocen las consecuencias ($r_{ij}^A=-4.8$). La conclusión es que las mujeres son más conscientes de las repercusiones del acoso en los agresores.

Los docentes participantes opinan que los agresores sufren por no desarrollar su potencial personal, reciben fuertes castigos, se quedan solos y se convierten en agresores futuros. Opinan que las chicas son más conscientes de los daños:

Profesor 3: *“estos chavales no desarrollan su potencial educativo y personal, y reciben fuertes castigos en la escuela y casa”*

Profesor 9: *“se quedan solos porque los rechazan, es que los demás les temen”:*

Profesor 8: *“los alumnos normalizados cuando tengan dieciocho años recordarán que un chico hacía eso y si ahora lo tienen como compañero en el trabajo tendrán mucho cuidado y se alejarán de él”.*

Profesor 4: *“se vuelven agresores y malas personas en el futuro”.*

Profesor 5: *“quizás las alumnas son más conscientes de todos estos daños, son más inteligentes emocionalmente”.*

En los grupos de discusión, los alumnos y los padres piensan que el mal comportamiento de los acosadores repercute en su futuro profesional y personal, sufren porque les hacen lo mismo a ellos, se quedan sin amigos por su forma de ser y su autoestima se ve dañada:

Alumno 6, grupo 1: *“pues que todos vayan hablando de cómo es este chaval y luego nadie le quiera dar trabajo, y le estaría muy bien”,*

Alumno 1, grupo 2: *“sí, claro que luego ellos no tienen amigos, porque van a pegar a todos y luego se quedan más solos que la una, aunque a veces se arrepienten”; “yo creo que después ellos se pueden sentir hasta ellos mal, por haberse metido con esa persona, si son malas personas no se arrepienten pero si ha pasado algo grave sí les pena”,*

Alumno 3, grupo 2: *“que llegue otro más guay que él y le agreda por listo”.*

Padre 3, grupo 1: *“en los agresores la consecuencia es siempre la misma, que acaba siendo muy mala, no llegan a nada y son personas que se van reduciendo, su entorno social poco a poco, se meten con uno luego con otro y así todo el tiempo hasta que se quedan solos”*

Padre 3, grupo 2: *“también repercutirá en su trabajo y los amigos y amigas que tengan será por interés, porque les interesa a los otros estar con esa persona, si no nada”*

Padre 4, grupo 2: *“pero también tiene la autoestima dañada el agresor, cuando se trabaja con ellos hay que hacerlo tanto con la víctima como con el agresor, y es que esos chavales tienen tanta energía que no saben encauzarla y lo que hay que hacer es darle unas alternativas. Yo al final, lo que he conocido con mi tipo de gente, es que estos chavales al final han acabado mal”*

Padre 2, grupo 1: *“quizás las chicas son más conscientes de los daños, pero depende (...)”*

Alumno 4, grupo 1: *“yo no sé si las chicas se dan más cuenta de los daños”*

3. Conclusiones y discusión

Los agresores también sufren, adquieren mala fama y son temidos por sus compañeros de grupo, situación que los aísla y deteriora su autoestima en determinadas ocasiones, sobre todo, cuando el grupo apoya a la/as víctima/as, que repercute en que ésta adquiera valentía y someta sus emociones negativas al juicio de la inteligencia, desde una perspectiva más resolutiva (Marina, 2002). Respecto a la dimensión de la autoestima, el estudio de Estévez, Martínez y Musitu (2007) expone que los agresores pueden tener una baja autoestima personal y familiar, por una parte, y percibirse a sí mismos como altamente competentes en el ámbito social y físico, lo que explica que sean figuras importantes en su grupo de iguales, lo que les hace disfrutar de cierto bienestar social, aunque no personal. Con esta actitud prepotente, es difícil que el acosador desarrolle su potencial personal y profesional, pudiéndose convertir en futuro agresor. Según Garaigordobil y Oñederra (2010), los acosadores escolares se relacionan con un bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia. La mayoría de los padres de acosadores también tuvieron este rol en la escuela lo que provoca que el hijo aprenda que el uso de la violencia es eficaz para alcanzar sus objetivos, dado que ellos así lo hicieron (Rigby, 2003).

Las chicas participantes son más conscientes que los chicos de los daños ocasionados por el acoso en los agresores. Es necesario que todos entiendan las consecuencias del acoso para evitar tener actitudes pasivas ante el mismo (Lovegrove et al., 2013), por lo que habría que enfatizar más las conductas preventivas en los chicos, debido a la mayor prevalencia de acoso entre los mismos (López-Hernández, 2013) y reflexionar sobre la acuciante necesidad de incentivar la creación de nuevos programas de educación para la igualdad a todos los niveles, en la misma línea de Díaz-Aguado (2009), ya que se siguen mostrando déficit en la relación integrada entre ambos sexos. En este sentido, en el estudio con alumnos de Magisterio de Educación Infantil de Pegalajar-Palomino y López-Hernández (2015), las chicas participantes mostraban niveles más favorables en autorrealización y crecimiento personal que los chicos.

Los agresores a pesar de ser rechazados, son valorados como fuertes y con cierta popularidad en el grupo, por ello se plantea que la intervención preventiva debe dirigirse al conjunto del grupo-aula, y estar orientada a promover las oportunidades de interacción y las redes de afiliación dentro del grupo como factores de protección (Sánchez y Cerezo, 2011). En este sentido, sería importante potenciar a los miembros en ayuda a las víctimas, creando nuevos programas y dinámicas de grupos donde se trabajen habilidades sociales, de diálogo y emocionales (López-Hernández y Ovejero, 2015; Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015). Los programas para fomentar la inteligencia emocional son la mejor herramienta para prevenir las consecuencias del acoso (Garaigordobil, y Oñederra, 2010).

4. Referencias

ALBORES, L.; SAUCEDA, J. M.; RUIZ, S. y ROQUE, E. (2011) "El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México" en Salud pública, vol. 53 nº 3, pp. 220-227.

AVILÉS, J.M. (2006) Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela, Salamanca, Amarú.

AVILÉS, J.M. (2013) "Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral" en Papeles del Psicólogo, vol 34, nº 1, pp. 65-73.

BUELGA, S; CAVA M. J. y MUSITU J. (2010) "Ciberbullying: victimización entre adolescentes a través de teléfono móvil e Internet" en Psicothema nº 9, pp. 784-789.

CALMAESTRA, J., ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J.A. (2008) "Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio" en Investigación en la escuela, nº 64, pp. 93-103.

CEREZO, F. (2008) "Encuentro con expertos. Acoso escolar. Efectos del bullying" en Boletín de pediatría nº 48, pp. 363-358.

(2011) Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir, Madrid, Pirámide.

CCOICCA, T. (2010) Bullying y funcionamiento familiar en una institución educativa del distrito de Comas (Perú), Tesis para optar al título profesional de Licenciado en Psicología, Perú, Universidad Federal Federico Villareal. Facultad de Psicología.

CULLINGFORD, C. y MORRISON, J. (1997) "The relationship between criminality and home background" in Children and Society nº 11, pp. 157-172.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007) "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria; 1999-2006" disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/>.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.) (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

(2009) "Prevenir la violencia de género desde la escuela" en Revista de estudios de juventud nº 86, pp. 31-46.

DÍAZ OZUNA, Y. G. (2012) "Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media" en Revista psicología.com disponible en <http://hdl.handle.net/10401/5468>.

DUVERGER, M (1996) Métodos de las ciencias sociales, Barcelona, Ariel.

ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B. y MUSITU, G. (2007) "Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de bullying" disponible en http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231.

FANTI, K.A. y AVRAAMIDES, M.N. (2011) "Desensitization to media violence" en Paludi, M. (Ed.) The Psychology of Teen Violence and Victimization, Santa Bárbara, CA, USA, Praeger, pp. 121-133.

FARRINGTON, D.P (2005) The importance of child and adolescent psychopathology, New York, Wiley.

GARAIGORDOBIL, M., y OÑEDERRA, J.A. (2010) La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención, Madrid, Pirámide.

GARAIGORDOBIL, M. (2011) "Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. International" en Journal of Psychology and Psychological Therapy, vol. 11, nº 2, pp. 233-254

GARAIGORDOBIL, M. y ALIRI, J. (2013) "Ciberacoso ("Ciberbullying") en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores" en Behavioral Psychology / Psicología Conductual, vol. 21, nº 3, pp. 461-474

GARAIGORDOBIL, M. (2013) Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (ciberbullying), Madrid, TEA Ediciones.

GARCÍA- LONGORIA SERRANO, M. P. (2000) El Procedimiento metodológico en trabajo social, Murcia, Ed. José M^a Carbonell Arias.

GARCÍA, J. y ORELLANA M.C. (2008) "Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar, el papel del género y el currículum escolar" en European Journal of Education and Psychology, vol. 1, nº 2, pp. 41-55.

GENERALITAT VALENCIANA (2015) Características del bullying. Orientados, Valencia, Conselleria de Cultura, educació y sport disponible en www.cult.gva.es/orientados.

GIL -FLORES, J y PERERA, V. H. (2001) Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5, Sevilla, Kronos.

LINO, E. (2007) "Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria" en Aula de innovación educative nº 167, pp. 38-41.

LOEBER Y STOUTHAMER-Loeber, M (1986) "Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency" (vol. 7) en Tonry, M. y Morris, M. (Eds.), Crime and justice, Chicago, University of Chicago Press, pp. 219-239.

LÓPEZ-HERNÁEZ, L. (2013) "Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas?" en Revista Iberoamericana de Educación, vol. 62, nº 1, pp. 1-13.

(2015) "Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos" en Revista española de Orientación y Psicopedagogía nº 26 (2), pp. 134- 146.

LÓPEZ-HERNÁEZ, L. y OVEJERO, M.M. (2015) "Habilidades comunicativas dentro de la familia: medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja" en Revista de estudios de Educación nº 19, pp. 123- 142.

LOVEGROVE, P. J., BELLMORE, A. D., GREIF-GREEN, J., JENS, K., & OSTROV, J. M. (2013). "My voice is not going to be silent: What can parents do about children's bullying?" en Journal of school violence nº 12, pp. 253-267, doi: 10.1080/15388220.2013.790070.

MARINA, J. A. (2002) Anatomía del miedo, Barcelona, Anagrama.

MEDINA, A. (2006) "Cuestionario sobre acoso escolar" en Jornadas universitarias sobre acoso escolar; propuestas educativas para su solución, Madrid, disponible en <http://www.uned.es/jutedu>.

MEDRANO, C., CORTÉS, A., AIERBE, A. y OREJUDO, S. (2010) "Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo" en Cultura y educación, vol. 21, nº 1, pp. 3-20.

OLWEUS, D. (1993) "Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program" in Journal of child psychology and psychiatry nº 35, pp. 1171-1190.

(2006) "Una revisión general del acoso escolar" en Serrano, A. (ed.) Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying, Barcelona, Ariel, pp. 79-103.

OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2005) "Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe Cisneros VII. Informe preliminar", Madrid, Instituto de Innovación Educativa.

(2007) "Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X", Madrid, IIEDDI.

ORTEGA, R (1997). La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J. (2005) Conflictividad y violencia en la escuela, Madrid, Díada.

ORTEGA, R. (2008) Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención, Madrid, Secretaría General Técnica (CIDE).

PEGALAJAR-PALOMINO, M.C. y LÓPEZ-HERNÁNDEZ, L. (2015) "Emotional skills in early childhood education teachers" en REICE, 13 (3), pp. 45-56.

RIGBY, K. (2003) "Consequences of Bullying in Schools" in Canadian Journal Psychiatry nº 48, pp. 583-590.

RODRÍGUEZ, A. (2012) Consecuencias del matoneo escolar. La importancia de creer que el mundo es justo, Bogotá, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Rosario.

SABATER, C., LÓPEZ-HERNÁNDEZ, L. (2015) "Risk Factors in cyberbullying. Frequency and Exhibition of Personal Data on the Internet" in International Journal of Sociology of Education, vol. 4, nº 1, pp. 1-25, doi: 10.4471/rise.2015.01.

SALMIVALLI, C y PEETS K (2010) "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal" en Ortega, R. (Coord.) Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar, Madrid, Alianza, pp. 81-101.

SÁNCHEZ, G. (2015) "El Bullying II: Factores y consecuencias del acoso escolar" disponible en <http://www.esperanzaparalafamilia.com/inicio/programas-de-radio/el-bullying-ii-factores-y-consecuencias-del-acoso-escolar/>

SÁNCHEZ C. y CEREZO F (2011) "Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula" en Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22(2), pp. 137-149.

SAVE THE CHILDREN (2016) Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia disponible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.

SMITH, K. y SHU, S. (2000) "What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action" in Childhood nº 7, pp. 193-212.

STAVRINIDES, P. et al. (2013) "Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence" in International Journal of Criminology and Sociology nº 2, pp. 72- 78.

SULLIVAN, K. CLEARY, M. and SULLIVAN, G. (2005) *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar, como se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, CEAC.

TRAUTMANN A. (2008) "Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual" en *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 79, nº 1, pp. 13-20.

TRESGALLO SAIZ, E.(2008) "Violencia escolar ("Bullying"): documento para padres y educadores" en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 19, nº. 3, pp. 328-333

ZINS, J., ELIAS, M.J. y MAHER, Ch. (2007) *Bullying, victimization, and peer harrasment. A handbook of prevention and intervention*, New York, The Haworth Press.

11

Quando os sinos dobram: o assalto das (in)civilidades juvenis em viagens de finalistas do Ensino Secundário.

José Manuel Resende, Luís Gouveia y David Beirante

josemenator@gmail.com

lcgouveia86@gmail.com

dbeirante@gmail.com

CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa.

Resumo: O caso dos estudantes portugueses expulsos de um hotel de Torremolinos nestas férias pascais é o caso público de momento. É tratado como um escândalo. Da questão debatida os adolescentes e jovens envolvidos no caso são objeto de diversas formas de qualificação. A qualificação exercitada e projetada põe à prova os envolvimento destes em público. O propósito desta comunicação é discutir o que traz o escândalo das *(in)civilidades de adolescentes e jovens* produzidas em uma viagem de finalistas na análise de duas questões: de um lado como estas se relacionam com o processo das suas provas em público; do outro lado perceber as relações turbulentas entre a escola e a família no seu trabalho de socialização política pondo face a face as relações entre adultos e não adultos.

Palavras-Chave: (In) civilidades escolares; provas em público; declínio da Socialização Política da Escola e da Família; a porta ao centro, a ponte omissa

Abstract: The case of the Portuguese students expelled from a hotel in Torremolinos on this paschal holiday is the public case of the moment. It is treated like a scandal. In the issue discussed, the adolescents and young people involved in the case are subject to various forms of qualification. The exercised and projected qualification puts to the test their involvement in the public space. The purpose of this talk is to discuss what the scandal of the *(in)civilities of adolescents and young people* produced in a finalists' trip brings to the analysis of two questions: on the one hand, how they relate to the process of their proofs in public; on the other side, to perceive the turbulent relation between school and family in their work of political socialization, putting face-to-face the relationships between adults and non-adults.

Keywords: School (in)civilities; proofs in public; declining of school and family's political socialization; the door at the centre, the non-existent bridge

1. Os sinos a rebate: das cenas às provas sobre a natureza instituinte de um caso publicitado

No dia 8 de abril deste ano, televisões e jornais dão conta de ter havido num hotel localizado a sul de Espanha, a cerca de 20 km de Málaga, uma ocorrência com cerca de 1000 estudantes ali alojados. Estes estudantes, oriundos de diversas escolas secundárias públicas do País estavam ali alojados para festejar a conclusão dos seus estudos no fim deste ciclo de ensino. Esta notícia por si só não suscita qualquer perplexidade, quer aos leitores dos jornais, quer aos telespectadores. Só que esta informação aparece associada a uma outra que por um lado a complementa, mas por outro lado, apresenta uma carga semântica significativamente diferente.

Na verdade, os órgãos de comunicação portugueses informam por fontes diversas, incluindo o jornal espanhol *El País*, que os alunos ali alojados são expulsos do hotel pelo seu diretor. Esta notícia é coberta por um conjunto de factos que justificam aquela drástica decisão, que tem como consequência o fim antecipado da festa planeada há meses pelas associações de estudantes das escolas secundárias do País em associação com a agência de viagem.

Os atos praticados são qualificados por diversos periódicos portugueses como danos e estragos causados no hotel *Pueblo Camino Real* em Torremolinos. Os referidos atos acontecem, segundo o *Jornal de Notícias* (JN), nos últimos dias da estadia dos estudantes naquele hotel. Como é que são descritos os atos nomeados de vandalismo provocados pelos estudantes hospedados nesta estância turística?

De acordo com esta fonte, depois de ouvida a Polícia de Segurança Pública portuguesa, o comportamento dos jovens “extrapolou o aceitável”. Consultada a direção do hotel, os atos são relatados como azulejos destruídos, colchões atirados pelas janelas, extintores esvaziados nos corredores do hotel e uma televisão arremessada para a banheira. Apesar de a agência de viagem que organizou a estadia ter assegurado um seguro contra danos, os responsáveis do hotel consideram que o montante não é suficiente para cobrir os prejuízos causados.

O JN não é o único jornal a dar esta notícia. A maioria dos jornais em Portugal, assim como as televisões, enquadram a ocorrência da mesma forma dando-lhe a qualificação de atos de vandalismo. De acordo com o jornal *Público*, ouvida a subcomissária da Polícia de Segurança Pública, “os alunos foram expulsos do hotel por mau comportamento e incivildades”. No entanto, o número de alunos envolvidos nestas ocorrências divergem segundo as fontes. De acordo com a fonte policial portuguesa são cerca de 1000 estudantes, enquanto o *El País* identifica cerca de 800 jovens envolvidos nestes atos. Se ao nível da morfologia há divergência, em termos territoriais a maioria das fontes assinala que uma parte significativa destes alunos se encontram matriculados em escolas da Região Norte do País.

A versão relatada por alguns estudantes contactados pelo jornal online *Observador* era outra diametralmente oposta à da direção do hotel. De acordo com esta fonte, os estragos resumem-se a um sofá no elevador e farinha nos corredores. O som alto das festas realizadas na piscina durante a estadia não era razão para ser invocada pela direção do hotel porque era uma cláusula inscrita naquilo que tinha sido acordado. O bar aberto diariamente era outra promessa estabelecida no contrato feito entre a agência de viagem, os estudantes finalistas e o hotel de destino, mas este compromisso não foi cumprido pela instância hoteleira. Ainda de acordo com o *Observador* a verdade é que a semana foi conturbada e os jovens estudantes admitem que,

perante os desentendimentos [...], a maior parte dos finalistas cantou gritos de revolta” face àquilo que dizem ser *as más condições do hotel*. “Entre outros problemas do hotel foram encontradas *baratas nos quartos*”, dizem, queixando-se também da *comida*, que era pouca e repetitiva, sempre à base de massas; da falta de *limpeza da roupa de cama e de banho*, que não era mudada; da *falta de água quente* em alguns quartos”; e da *recusa em entregar o livro de reclamações* sempre que foi solicitado”.

Deste relato importa assinalar de um lado a natureza instituinte deste caso (Blic & Lemieux, 2005), e, do outro lado, os atores coletivos que se encontram envolvidos nas suas diversas sequências: da origem dos distúrbios à sua difusão e transformação num problema público. É também de notar que este caso é formado a partir de um conjunto de acontecimentos, uns sequenciais outros não. E dos diferentes acontecimentos que o compõem, o seu relato vai requerer um complexo exercício de redução (Thévenot, 2006) de maneira a que o caso se concentre no seu foco principal. Ora, esta economia vai minorizar por exemplo, os tempos e os lugares das ocorrências registadas e anunciadas como *incivilidades* (Gayet-Viaud, 2008; 2009), cometidas pelos hóspedes alunos de diferentes escolas, as origens geográficas dos contingentes de alunos afetados, e de outras qualidades de que são compostos os membros deste coletivo, como por exemplo, o género. Isto significa que a natureza instituinte do caso aparece associado a um acontecimento que se torna público (Quéré, 2006a), (Quéré & Terzi, 2015): um número elevado de alunos de escolas secundárias é expulso de um hotel de um outro País que não o nosso, interrompendo as festividades programadas, uma vez que degradaram o ambiente com comportamentos anunciados como incivilizados.

Dos seres danosos são-lhes esvaziadas todas as qualidades que os singularizam. São identificados como alunos finalistas que participavam numa viagem com uma determinada finalidade: festejar e celebrar (Mariot, 2011) o fim de um longo ciclo de estudos. Ora só o trabalho de desingularização (Boltanski, 1990) do seres envolvidos é que torna possível enquadrar o caso como acontecimento público. Mas é assim classificado porque este exercício explora o relato de um sem número de atos, ditos incivilizados, porque são atos desajustados daquilo que se espera da figura de um hóspede albergado num hotel. São as consequências que fazem confrontar comportamentos esperados e verificados de duas figuras convencionadas que tornam instituinte a natureza deste caso. Na verdade, assiste-se a um trabalho de desqualificação da figura de aluno na pessoa do jovem que, no caso difundido, apresenta provas que este ainda não se encontra preparado, para na esfera pública, assumir as responsabilidades que estão adstritas à figura do hóspede de um hotel, uma das múltiplas dimensões que liga o cidadão ao mundo (Arendt, 1983).

Mas a esta reflexão preliminar ainda se pode acrescentar outro dado que esclarece a importância da natureza instituinte de um caso que tem a particularidade de vir a assumir a configuração de um problema público que vai mobilizar vozes de outros atores sob a capa de públicos que não os atores diretamente envolvidos no caso em si. É por isso que só faz sentido nomear o conjunto de acontecimentos reunidos neste caso quando os efeitos das suas consequências não incidem exclusivamente, quer nas situações e nos momentos que os fazem aparecer, quer nas cadeias de situações e momentos ulteriores. Isto quer dizer que a extensão do conhecimento dos seus efeitos a terceiros, isto é, a audiências que não estiveram em copresença aquando da sua manifestação, só acontece em virtude da sua publicitação, neste caso pelos média. Estamos, nesse sentido, a mencionar que só com a publicitação do caso é que é possível associar ao

caso espoletado outros públicos que se vão juntar aos alunos, à direção, administração e aos trabalhadores do hotel (Quéré, 2006a).

Neste sentido, os sinos só tocam a rebate quando os jornais e as televisões portuguesas e espanholas dão a conhecer a uma vasta audiência nacional os factos que envolvem a expulsão deste grupo de alunos de um hotel no sul de Espanha. Para além da exposição dos factos, o que mais suscita inquietação e indignação, é a forma como os participantes desta viagem de finalistas são qualificados pelos jornalistas que redigem a notícia por interposta pessoa: o diretor do hotel. Nomear os seus comportamentos como incivildades e estabelecer uma equivalência com atos que vandalizam espaços e objetos de uma propriedade privada são a pedra de toque para um sem número de comentários que surgem nas redes sociais, em particular, em blogues consultados e em algumas páginas do *Facebook*. Excluindo os comentários de alunos finalistas a grande maioria dos relatos indignados surgidos nesta rede social, criticam severamente os comportamentos inadequados dos alunos finalistas. Tomemos este exemplo:

“E os papás não há maneira de aprenderem? Nos anos 80,s trabalhava eu na Direção Geral do Ensino Secundário e foi publicada uma determinação (circular/despacho, já não me lembro bem) a limitar o apoio das escolas a excursões ao estrangeiro, de finalistas do ensino secundário e a exigir fundamento pedagógico das mesmas sempre que tal acontecessem...Tudo, depois da mega destruição de uma discoteca em Madrid e que o Estado teve de custear as despesas dos desacetos. Os pais deveriam levar uns bons “tabefes” quando permitem que os seus rebentos se insiram em batalhões de jovens, com total desconhecimento dos grupos de pertença do seu educando e lhes permite a “emigração” em massa para a bagunça em tempo de férias.. ou seja com total carta de alforria para a desbunda.. desconhecendo contextos e companheiros. Quando é que os pais aprendem que a sua responsabilidade civil termina aos 18 anos de idade dos filhos e que a responsabilidade criminal destes começa aos 16 e que a sua capacidade educadora não tem limite temporal, bem como o amor incondicional com o seus filhos, que deve durar para toda a vida ?Saber dizer não é tão importante como saber dizer sim. Uma coisa é um grupo pequeno de alunos fazer uma viagem, aqui ou ali, com a atenção e conhecimento dos itinerários pelos respetivos encarregados de educação e com “controlo remoto” ...outra coisa é isto!!!!”

Num primeiro momento o alvo das operações críticas são os pais e encarregados de educação. E as suas observações vão no sentido de chamar à coação a responsabilidade dos pais e encarregados de educação como pessoas adultas que têm por missão a proteção dos seus filhos. À escola só se refere indiretamente. E continua o relato agora usando a crítica para dilacerar as agências de viagem, o tipo de relações que estas mantêm com os estudantes através das suas associações:

“Há agências de viagens que recorrem a alunos e que patrocina as eleições das Associações de Estudantes para angariarem clientes para as viagens de finalistas. Uma realidade que é abordada numa altura em que continua a polémica em torno dos incidentes de Torremolinos. Depois dos estragos provocados por estudantes portugueses do Ensino Secundário, durante uma viagem de finalistas, num hotel de Torremolinos, em Espanha, surgem dados sobre a forma como as agências se movimentam para tentarem garantir a organização destes eventos. O Público apurou que algumas agências de viagens recorrem aos próprios estudantes, a maioria deles menores, para angariarem outros jovens para estas celebrações de finalistas. Em troca, estes “dealers”, como são chamados, recebem dinheiro ou a viagem de graça. Outra estratégia das agências de

viagens passa por patrocinar as listas concorrentes às Associações de Estudantes, nomeadamente dando apoio na “contratação de artistas, cantores, dj’s e atores de séries e telenovelas” e também facultando “brindes” e instalando “insufláveis”, conforme reporta o jornal. Os candidatos apoiados que vencerem as eleições só têm que garantir às agências envolvidas a organização das viagens de finalistas. Este processo decorrerá como uma promessa “verbal” e para garantir o seu cumprimento, as agências ainda garantem aos líderes das listas candidatas “regalias”, designadamente a oferta da viagem caso consigam angariar um determinado número de finalistas, refere o Público.

Num blogue associado à Igreja Católica – *Spe Deus* – o tom de críticas mantém-se, com inflexões várias entre a ironia e o sarcasmo. No início das suas observações o autor considera injusto colocar no saco desta denúncia todas as escolas públicas do País. Mas interroga:

*“Que será preciso para por termo a este escândalo programado e consentido?”
Todos os anos, por altura das férias da Páscoa, a notícia da má prestação dos estudantes portugueses em Espanha repete-se. Com mais ou menos alunos, mais ou menos estragos, mais ou menos dias de estadia, é sempre a mesma pouca vergonha, a que pais, encarregados de educação, professores e funcionários do Ministério da Educação parecem não dar nenhuma atenção.*

Milhares de alunos de várias escolas públicas do norte ao sul do país, rumaram em direção às costas espanholas, com o intuito de aí anteciparem os festejos pela conclusão dos seus estudos liceais. São turbas de vândalos, que recebem o nome pomposo de finalistas e que, todos os anos, decidem fazer uma expedição punitiva por terras de Castela. Nesse seu intuito belicoso, lembram a padeira de Aljubarrota, não pelo patriotismo, dado o mau serviço prestado ao bom nome de Portugal, mas pela sanha. Mas, enquanto aquela feroz mulher batia com força no tautiço dos castelhanos, os finalistas preferem arremeter com violência contra as instalações hoteleiras em que são alojados.

O sarcasmo é mordaz e a sua corrosão traz à liça os históricos conflitos de identidades nacionais que estiveram permanentemente à prova de uns e de outros, mas sobretudo de um País onde reza a mensagem que o contato com Espanha e os seus concidadãos habitualmente não traz *nem bons ventos nem bons casamentos*. Aludindo a figuras e a contextos belicosos que na história dos dois países se traduzem em acontecimentos reconhecidamente patrióticos, sobretudo do lado português, o cronista, inverte o sentido, transformando o ato heroico da protagonista a padeira de Aljubarrota, num conjunto de comportamentos selvagens que só os vândalos se comprometem levar adiante. E adianta que este caso apresenta a natureza de um escândalo por causa da sua repetição anual. E lamenta que uma série de coletivos, pais e encarregados de educação, professores e equipas ministeriais e funcionários do Ministério de Educação, não deem a este caso a importância que lhe é devida.

O uso da ironia é uma maneira de operar criticamente muito espelhada neste caso. E através da ironia acrescentam-se metáforas e lugares comuns (Thévenot, 2014). Segue mais um exemplo através de uma crónica da autoria de António Barreto:

Pais, jornalistas, agentes de viagem, professores e adventícios de várias estirpes e profissões apressaram-se, em todo o país, nos jornais e nas televisões, a compreender os energúmenos, a explicar estes comportamentos, a perceber os desmandos e a justificar a fúria destruidora dos jovens em maré alcoólica. Todos se transformaram em psicólogos e sociólogos de primeira gema, especialistas em complacência. Os jornais detectaram preconceitos espanhóis contra os portugueses. As televisões depressa tomaram o partido das indefesas criaturas lusitanas que buscavam um pouco de divertimento

depois de um ano tão árduo para fazer dois exames. Os hoteleiros espanhóis passaram a ser tratados como abutres exploradores incapazes de cumprir as regras contratuais. Os comentários mais circunspectos perguntavam se então já não era possível, aqui e ali, um pequeno excesso próprio da juventude. Os mais profundos interrogavam-se sobre as razões da solidão contemporânea que leva os jovens a agir desta maneira.

Perante o quadro descrito pela imprensa e televisão sobre o caso, o cronista não deixa por mãos alheias a ironia corrosiva juntando-a a imagens que permitem cinematografar eventuais cenários que percorrem os momentos experienciados pelos alunos naquele hotel. Os planos *en plongée* revelados apresentam diversos enquadramentos com profundidades e fulgências distintas, mas nos quais circulam categorias de atores, que apesar de não terem estado presente nos momentos em que as situações ocorrem, não deixam de ser confrontados a reagir.

E a crítica corrosiva dirige-se à complacência de um naipe de atores adultos que de uma maneira direta ou indireta indultam os comportamentos dos alunos, classificados pelo autor do texto como “energúmenos” justamente porque os efeitos das suas ações visam a furiosa destruição pelo desmando praticado por seres não adultos numa maré alcoólica. Através da montagem dos cenários descritos e devidamente enquadrados, aos atores convocados é-lhes adstrito um lugar nesta dramaturgia trágico-cômica (Boltanski, 1984). A comicidade das cenas é-nos dada por metáforas que qualificam os maus da fita, que sem desculpa alguma, são complacientemente perdoados por um conjunto de atores adultos categorizados como pais, jornalistas, agentes de viagem, professores e outros profissionais não identificados.

A natureza trágica dos acontecimentos que envolvem o caso publicitado é-nos dado pela imagem da decadência de uma juventude escolarizada, que é compreensivamente levada em ombros pelos adultos que os protegem em demasia, que adoptam sobre as suas condutas um entendimento benévolo, mas sobretudo demasiadamente permissivo. Este relaxamento incauto dos adultos em relação ao nível insensível de alunos na qualidade de jovens, transportam para a dramaturgia a sua natureza trágica: a de haver adultos com estas atitudes e comportamentos de elevada compreensão, e, por essa razão, não serem capazes de fazer prova da fronteira entre atos aceitáveis e tolerados e atos inaceitáveis e insuportáveis.

É esta banalidade do inadmissível socialmente que dá a carga da tragédia que se abate sobre o devir das sociedades modernas. Na verdade, o foco destas artes dramáticas, aqui reveladas pelo texto deste cronista, centra-se naquilo a que habitualmente se designa como o declínio do trabalho qualificador das instituições que têm por função cuidar e proteger os seres em formação (Dubet, 2002). As sociabilidades familiares e escolares desviam-se deste fim, não porque não resguardam os filhos e alunos, mas porque se excedem nessa função, não contribuindo para a sua formação visando a sua efetiva autonomia com responsabilidade.

2. Da natureza intrigante do caso à vocação intercalar do espaço hoteleiro – entradas no espaço público de jovens alunos postos à prova

Deixemos por ora as audiências terceiras que assistem ao desenrolar dos acontecimentos em momentos posteriores aos atos efetivamente cometidos no hotel espanhol. O foco analítico reside agora nos atores diretamente vinculados aos factos descritos.

Assim, o caso publicitado traz consigo um sem número de narrativas intrigantes (Ricoeur, 1987) que os confrontam no espaço do hotel, nomeadamente em quatro territórios devidamente assinalados: os quartos, o elevador, o bar e a piscina. E destas narrativas são-nos revelados um conjunto de objetos cujas deslocações ou danificações desqualificam os atos que são denunciados pela direção do hotel (Thévenot, 1993), e que são, após a publicitação, as provas referenciadas pelos atores que em inúmeras redes sociais ou em crónicas jornalísticas criticam os comportamentos dos alunos alojados no hotel, e ao mesmo tempo, são por estes indicados como atenuantes face aos exageros revelados pela fonte opositora.

Porém, as incivildades atribuídas aos atos aludidos só fazem sentido se a sua interpretação estiver associada ao uso funcional inapropriado dos objetos identificados, de um lado, e à sua danificação, do outro lado, que são também citados nas peças jornalísticas (Thévenot, 1993; 2006). Finalmente o caso mostra um conjunto de cenas onde o seu lado intrigante é-nos oferecido pelo modo como estas são descritas e ajuizadas, quer por alguns alunos que estiveram ligados ao caso, quer pelas informações dadas pelo diretor ao jornal *El País*. Não tendo sido possível entrevistar os atores envolvidos neste caso, a análise dos acontecimentos ocorridos no hotel circunscrevem-se às fundamentações apresentadas pelos visados, e que são referidos, quer pelo *El País*, quer por jornais portugueses, quer ainda por comentários deixados em páginas do *Facebook* ou em diversos blogs.

Recordemos brevemente os factos. A divulgação das ocorrências registadas pelos serviços do hotel durante a primeira semana de abril põem em confronto hóspedes e quem dirige esta estância hoteleira. Os hóspedes considerados indesejados pelos danos causados no hotel são alunos finalistas que estudam em estabelecimentos escolares públicos portugueses. Conhecem-se pelas notícias veiculadas que os incidentes vão acontecendo ao longo da semana, mas que há um ponto sem retorno: um incêndio verificado em um dos quartos ocupados por jovens deste vasto coletivo. E ao incêndio, que é o ponto de rutura entre alunos e direção do hotel, acabam-se por adicionar um outro conjunto diversificado de tumultos e peripécias (Gayet-Viaud, 2008; 2009) consideradas impróprias a pessoas identificadas como hóspedes de um hotel: . São todos os episódios avançados pelos jornais através da principal fonte deste caso: o jornal *El País* que é contactado pelo diretor do hotel. É desta fonte noticiosa prestigiada que sai inicialmente a notícia.

Por sua vez, e agora pela voz de alguns alunos alojados naquele hotel, os factos por estes relatados não se encaixam no puzzle inventariado pelo diretor do hotel. Não desmentem o incêndio que espoleta o rompimento das ligações eventualmente virtuais entre quem dirige o hotel e os alunos hospedados. Conhece-se pelos registos atribuídos aos alunos que foram contactados por jornais ou que deixaram comentários na página do *Facebook* do hotel que as declarações do diretor do hotel não são todas verdadeiras. Daquilo que tomaram conhecimento, muitos dos factos difundidos não são reais. Nunca aconteceram naquela semana. Mas não desmentem a existência de distúrbios no hotel, quartos, bar e piscina com cenas causadas pelo excesso de álcool e de terem visto um sofá no elevador. E contam que no final de sexta-feira os donos do hotel solicitam que saiam da instância no dia seguinte de manhã, deixando a caução de 50€ por aluno. Esta caução é um requisito contratual que é exigido pelo hotel a todos os alunos ali hospedados. Serve de garantia se no final da estadia fosse identificado e comprovado danos praticados por estes hóspedes. E é aqui que reside a discordância dos alunos porque consideram abusiva a interpretação feita pela direção do hotel relativamente à sua retenção à saída destes.

A generalização da cobrança da caução é que gera o conflito. Não negam a possibilidade desta ter sido cobrada aos hóspedes que danificaram o hotel, mas consideram conduta inapropriada da direção do hotel que intentam ganhar um dinheiro extra arrecadando o montante da caução de outros hóspedes que respeitaram as normas da habitabilidade daquele espaço (Breviglieri, 2006).

Assim, de tudo aquilo que é relatado pela imprensa, pelas televisões e por comentários deixados por alunos que presenciam as ocorrências, o lado intrigante do caso reside na interpretação feita pelas duas partes a partir de acontecimentos que nem sempre são dados como provados. O litígio resume-se ao número de factos que tenham realmente acontecido e cujas consequências estão na origem de ações que danificam o espaço hoteleiro e a sua reputação pública (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2006), enumeração rigorosa que é fundamental ter em conta para se poder posteriormente apreciar a concretização daquilo que está estipulado no contrato realizado entre a direção do hotel e a agência de viagens que representa os hóspedes alunos. O fosso do diferendo é marcado pela relação entre o número de factos que comprovadamente sucederam e deram origem aos danos, e os seus autores de modo a que se possa estimar a justeza da avaliação (Boltanski, 1990) daquilo que ocorreu naquela semana de maneira a que a solicitação do requisito da caução estabelecida pelo contrato seja considerada como correta porque justa.

Neste sentido, a direção do hotel, no dizer dos alunos, pecam por excesso na interpretação do litígio que espoleta o caso e o conflito publicitado; enquanto que aos hóspedes apontados como indesejados e convidados a partir antes da data acordada, deixando a caução, falham por defeito, de acordo com o diretor. É deste jogo interpretativo a partir de acusações mútuas observadas na história narrada pelas fontes, que é descoberto o desacordo ligado à figura da caução. A discórdia na retenção indiscriminada da caução traz para o centro da divergência o contrato e como este foi aplicado pelas partes contratantes.

Por outras palavras, a acusação mútua traz para o centro do conflito a discussão interpretativa da figura da caução integrada no objeto contrato. Ora, o contrato é uma matéria do foro jurídico que requer dos contratantes duas qualidades: a assunção da responsabilidade no cumprimento daquilo que é contratualizado e autonomia para assumir essa responsabilidade na sua globalidade com o consentimento das suas capacidades como seres com a sua maturidade publicamente comprovada (Breviglieri & Stavo-Debaugé, 2006). Mesmo que não tenham sido os alunos um dos celebrantes diretos deste acordo acordado entre as partes, por razões que se prendem com a sua idade, eles são diretamente visados se os seus comportamentos não corresponderem aos fins estipulados por aquela convenção.

O que há então de divergente na acusação mútua que é lançada por cada um dos dois lados deste litígio? Para quem dirige o hotel aos hóspedes alunos é-lhes imputada a incriminação dos danos diversos originados no hotel. À generalização dos prejuízos soma-se a universalidade de quem os pratica intencionalmente. Não há uma incriminação singularizada. E em face do número gigantesco de alunos ali albergados não era de todo possível fazer com rigor aquele reconhecimento exaustivo. Ao invés, e de acordo com os alunos que foram entrevistados pelos jornalistas, nem todos estiveram envolvidos nos tumultos denunciados com os efeitos referidos. Por isso, não é justo incriminar todos. E esta injustiça transfere-se também para os danos assinalados. Há um exagero deliberado.

Perante este impasse mostrado pelas declarações reproduzidas sobretudo nos jornais, a interpretação relativamente às faltas cometidas em relação àquilo que está estabelecido pelo contrato não permite uma leitura comum sobre o desenrolar dos acontecimentos, algumas são considerados elucubrações imaginadas, e de outras retiram-se consequências que não foram efetivamente produzidas. Este diferendo interpretativo quebra em definitivo os laços de confiança e de credibilidade (Quéré, 2006b; 2007) que cada um dos lados da contenda construiu sobre o outro. Está aqui em causa a produção da verdade dissonante. E a discordância na verdade sobre aquilo que realmente aconteceu naquele contexto traz à luz do dia não só o conflito sobre a exatidão dos bens materiais danificados e quem os estragou, mas transporta para o espaço público *um conflito reputacional* que põe face a face o renome do hotel espanhol numa zona turística e a credibilidade da figura do aluno na pessoa coletiva da juventude portuguesa escolarizada.

Dada a relevância *da grandeza do renome* (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2006) assumida nesta contenda, tendo em conta os efeitos nefastos da descredibilização para cada um dos lados envolvidos neste conflito, é sobre a sua caracterização que recai agora a nossa atenção. A busca de uma aproximação escrupulosa sobre a verdade segue a par da indagação sobre a credibilidade dos atores que dela socorrem para produzirem os seus juízos sobre os acontecimentos tornados públicos. Por outras palavras a certificação do processo de produção da verdade não é desconexa dos efeitos que a sua comprovação possa a vir a desencadear na notoriedade das figuras em confronto.

Não menorizando a gramática das razões (Mills, 1940) que eventualmente tenham sido invocadas pelo diretor da instância balnear na defesa do hotel que representa, a nossa atenção recai sobre os juízos produzidos pelos alunos sobre a sua verdade. E a opção é feita por razões analíticas. Interessa-nos refletir como a figura de aluno na pessoa de adolescente e jovem reage às acusações que sobre eles é feita tendo em conta o caso tornado público. Na verdade, as ocorrências transmitidas por jornais e televisões dão conta que os seres assinalados como estando alojados em hotéis no sul de Espanha, aproveitam as férias da Páscoa para estarem a celebrar em comum o fim de um longo ciclo de estudos. Ora estes seres para além de representarem a figura do aluno no espaço hotel, apresentam-se também como adolescentes-jovens, que num espaço que não sendo a sua escola não deixa de manter com a primeira alguma relação (Breviglieri, 2007 a).

Faz, por isso, sentido guardar-se essa conexão uma vez que, se a presença destes é ali temporária, a escolha do hotel não é aleatória tendo em conta a natureza habitual da finalidade da ação coletiva no contexto categorizado como *viagem de finalistas*. É o coletivo de alunos matriculados no último ano da escolaridade obrigatória em estabelecimentos de ensino público que organiza estas viagens anuais, exibindo através delas um selo de celebração comum (Mariot, 2011). Considerando o espaço hotel como o contexto onde esta celebração sobrevém então não é despidendo referi-la como um *espaço intercalar* (Breviglieri, 2007a; 2007b) onde num período de tempo limitado convivem diariamente um conjunto de jovens que são simultaneamente alunos.

A não separação destas figuras resulta justamente da forma como estas viagens são organizadas, das suas finalidades e da funcionalidade dos planos (Thévenot, 2006) que são previamente concebidas pelas associações de estudantes e pela agência de viagem. Não é absurdo pensar-se que a distribuição destes seres pelos quartos do hotel seja feita de acordo com as afinidades

existentes entre uns e outros; não é insensato prever que estas afinidades resultem de relações de proximidade que se vão fabricando na sua escola pelas sociabilidades e cumplicidades produzidas, quer nas turmas, quer em outros territórios escolares (Resende & Gouveia, 2013; 2014). As mesmas ligações podem ser admitidas em outras atividades que ocorrem naquela semana, como por exemplo, na maneira como se inserem nas festas, como convivem uns com os outros em diversos momentos que compõem aquelas celebrações, os grupos que se constituem e como estes se ajustam e que entendimentos fazem naqueles dias, nas horas destinadas às refeições, nos banhos na piscina, etc.

Para além destas dinâmicas há outras que se podem acrescentar e que se afinam com a hipótese anterior. As andanças dos grupos por aquele espaço e a sua imersão nas atividades programadas seguem orientações concertadas pelos seus membros: por exemplo, as aberturas e fechamentos que concedem e como acordam entre si com maior ou menor frequência vertidas nas conversas ali havidas, nas permissões ou nas restrições de se aproximarem corpos, de se lançarem *bocas e mimos* entre uns e outros, etc. Ora todos os comportamentos que manifestam cumplicidades e convívios múltiplos, como a possibilidade de segredarem ao ouvido algum comentário mais particular; as confidencialidades sobre atrações amorosas sentidas ou experimentadas naquele contexto, em momentos inesperados ou não; as declarações amorosas significando o começo de um namoro ou de um dar-se mais circunstancial, sem outras promessas a não ser curtir o momento, são outras cenas possíveis, que com toda a probabilidade aconteceram por aqueles dias e que mostram formas de estar, maneiras de se exporem publicamente, ou ao invés o seu resguardo perante pessoas desconhecidas. Estas ocorrências são acontecimentos previsíveis porque há reconhecimentos, estranhezas, estranhamentos, medos, avanços, recuos, gestos afoitos e controlados que já foram experimentados em sociabilidades anteriores ocorridas nos seus estabelecimentos de ensino ou em outros espaços intercalares contíguos às escolas, como os cafés, centros comerciais, festas de aniversário, viagem de estudos, etc., (Breviglieri, 2007a; 2007b). É, neste sentido, perfeitamente admissível que na estadia de uma semana no hotel, estes jovens transponham para ali experiências já vivenciadas antes, reatualizando-as tendo em conta as possibilidades manifestas concedidas pelas situações. Mas tal como sucedeu outrora em outros acontecimentos destas experiências alguns jovens experimentam o risco, mais ou menos controlado, infligindo incorreções, faltas, irregularidades, fintas (Resende, 2010) em relação às normas estabelecidas, assim como outros comportamentos grosseiros e até violentos.

3. O lugar da festa na vinculação dos jovens ao espaço intercalar do hotel: as emoções à prova das qualificações de hóspedes *excitados*

Delimitado desta maneira, é nos territórios do espaço hoteleiro que os alunos hóspedes se vinculam com os outros em diferentes cenários que se configuram ao longo da sua estadia de uma semana. Nos quartos, no bar enquanto esteve aberto, na piscina, no elevador, na sala das refeições, os alunos hóspedes dão-se conta das intransigências da governação por regras standardizadas a que os clientes do hotel estão sujeitos de modo a que tudo aconteça com alguma previsibilidade. Se a sua estadia é pautada por transformar os momentos em que o ar de família é a festa, com todos os componentes que esta requer tanto dos corpos que povoam aquele espaço, como do conforto das suas habitabilidades (Breviglieri, 2012) tendo em conta este desejo e esta vontade (Stavo-Debauge, 2007), então há uma probabilidade não descartável de haver colisões com outras vontades e desejos solicitadas, quer por eventuais outros hóspedes

que escolhem o mesmo hotel para pernoitar, quer por habitantes das redondezas do hotel, que apesar de não usufruírem dos seus serviços não são alheios a alterações que nele possam ocorrer, sobretudo, quando o som é uma das componentes principais dos festejos. Ora os tempos e momentos de efervescência que fazem a festa, e sobretudo, os folguedos que esta habitualmente proporciona, nomeadamente nos locais onde esta se desdobra, como se verifica na piscina e/ou no bar, por exemplo, trazem para o espaço comum dentro e fora dos muros do hotel um outro ambiente que é diferente da atmosfera frequente de um hotel que não tem como seus clientes costumeiros magotes de jovens que usam os espaços do hotel para aquele fim (Mariot, 2011).

Circunscrevendo esta ação coletiva a uma festa que se desenrola durante uma semana em hotéis situados em áreas balneares e turísticas, as consequências das suas ações estão sob escrutínio público se algo de inesperado aconteça no seu interior ou em outros espaços contíguos, em qualquer momento. Em face deste desenho apurado junto das narrativas descritas, é possível considerar o hotel como um *espaço intercalar* singular face à instância escolar (Breviglieri, 2007a; 2007b). A regularidade anual da sua apropriação sazonal, por atores com as mesmas qualidades nominais e categoriais, e que visam o gozo de um festim para compensar o fim de um trajeto escolar comum, confere a possibilidade de o localizar numa rede de conexões que são proporcionadas pelas sociabilidades produzidas dentro da escola. Se ganham sentidos a sua nomeação como intercalar, como vimos atrás, isto significa que na estadia dos alunos na *arenapública* hotel, as sociabilidades ali experimentadas de uns para com os outros – colegas e outros desconhecidos – não deixam de vir a interferir na escola após o seu retorno, independentemente dos seus efeitos serem classificados por si próprios, pelos pais, pelos professores ou outros atores como positivos ou negativos.

É por não fazer sentido libertarem-se todas as experiências das sociabilidades ali praticadas, que a análise destas viagens de finalistas ganha a sua relevância. Potenciá-las confere dar relevância, quer aos momentos e tempos ali *percolados* (Serres, 1996), quer às experiências ali sucedidas. E concebemos estas últimas como incursões titubeantes no espaço público destes jovens alunos que se instalam por um pequeno período de tempo num hotel. E nessa estadia sem o manto protetor, quer da escola, quer da família, estes hóspedes estão sujeitos, como revelam os acontecimentos descritos, a confrontos com outros diversos, que naqueles momentos povoam esse mesmo espaço intercalar. E nessas disputas – da falta de cortesia a gestos e comportamentos indecorosos – estão sujeitos a apreciações públicas, que qualificam a qualidade das suas condutas e atitudes.

E a estas avaliações, classificadas positiva ou negativamente, os juízos que as fundamentam só são credíveis se associarem ao seu exame um conjunto de provas que comprovam as suas operações críticas. E é nos espaços intercalares, com contiguidades desiguais, que os alunos jovens manifestam os seus primeiros lances como o mundo que o rodeia. Dali vão fazendo a passagem gradual entre os mundos da recreação divertida para outros mundos com exigências de monta mais severa, em que as formas de agir frequentemente usadas nos envolvimentos de proximidade, deixam de fazer sentido (Breviglieri, 2007a; 2007b).

Nos primeiros, os seres crianças habitualmente pautam as suas vinculações com os outros de fora de modo transitório, não definitivo e fixo, mas animadas pela tranquilidade das traquinices e travessuras com tonalidades e naipes diferenciados. E estão sujeitos a garantias de proteção e

de acompanhamento com rédeas mais ou menos curtas. No segundos, os seres adolescentes e jovens são confrontados com provas mais rigorosas que são exigidas aos adultos, mas como a sua maturidade está ainda em formação, as suas ações estão muitas vezes no *fio da navalha*. Pedem-se garantias para que lhes sejam acreditados gestos de confiança sobre aquilo que dizem e fazem; solicitam-se comportamentos que assegurem credibilidade à palavra dada, aspiram-se por comportamentos relativamente previsíveis, em muitas situações ações contidas que revelem capacidades de administração económica das emoções. Ora nestes espaços intercalares as primeiras movimentações fora da alçada dos mundos protetores mostram ainda formas de agir vacilantes, envoltas em ações num vai e vem entre as garantias requeridas pela comunidade política adulta e façanhas onde a bravura e a coragem se combinam com ações esquivas quando a confusão acontece; em que a rebeldia não se comove com a contenção emocional que a disputa por vezes exige para que o acordo se estabeleça; mostram-se as dificuldades de se exporem com voz própria sem outras salvaguardas, etc. Este caso dá mostra daquilo a que Marc Breviglieri (2007a) refere quando analisa o arco experiencial que envolvem as aprendizagens que os adolescentes e jovens alunos vão fazendo nestes espaços como primeiras experimentações, muitas vezes ainda em termos tácteis, para se ligarem gradualmente às artes de fazer o comum no plural (Resende, 2010; Resende & Gouveia, 2013).

Ao nomearem a festa como o ingrediente principal da viagem, se esta é a componente que os faz mobilizar quer para partirem para um destino com esse fim, quer para à chegada ao hotel a potenciarem em todos os momentos e tempos da sua permanência, as atividades que imergem dos festejos e das celebrações que a compõem trazem em si ações múltiplas que pela sua vitalidade e vivacidade dificilmente não transbordam a fronteira do aceitável, mesmo quando o concebível e o admissível, nestas circunstâncias aparentem uma maior elasticidade para quem não seja participante dos eventos programados. Neste sentido, se a festa como convenção (Mariat, 2011) contém em si um conjunto regras que a autogoverna, alguns celebrantes com a adesão ou oposição de outros podem em qualquer momento revirar o que está habitualmente convencionado. É por isso que nestas viagens as atividades dos festejos que enquadram a festa são momentos que suscitam controvérsias e, em muitas ocasiões, como nesta são o foco de disputas públicas associadas a diferendos com consequências imprevisíveis e incertas.

Nos folguedos que se sucedem nesta semana dedicada a celebrar, o som da multidão junta, quer quando estão a tomar as refeições, quer quando estão na piscina a divertirem-se, ultrapassam os habituais decibéis. Não é difícil imaginar as algazarras, as conversas e discussões em tons elevados, manifestando tanto zangas furiosas como exultações estonteantes ou mesmo alucinantes, porque como os relatos e as reportagens televisivas exibem, a vinculação àqueles momentos fazem com que todo o equipamento sensorial do corpo, auxiliado com efeitos de objetos aditivos – dos *charros* ao álcool – mostre a sua adesão à estrutura daqueles acontecimentos. O som alto do DJ, os saltos para a piscina em que no movimento a mão indica que se ocupa de um copo cheio de líquido, as palmas e outros gritos que não só acompanham aqueles saltos, mas incentiva à sua continuidade dia fora, noite fora, são sucessões de momentos encadeados entre si que, sendo acontecimentos públicos mexem com a espessura natural daquele ambiente. Nas ocasiões celebrativas o excesso orienta as ações. O autocontrolo das emoções é ultrapassado por uma *economia do desejo* que faz circunscrever todo o lado emocional dos corpos à funcionalidade comovente que aqueles eventos proporcionam (Freire, 2017): acompanham-se coletivamente as cantorias que apaixonam a audiência porque são referências memorizadas

de outras festas e de outros momentos – por exemplo, os concertos que movem multidões de adolescentes e jovens – exaltam-se por ali estarem juntos a comemorar o fim de um ciclo, e se a coincidência facultar inflamam-se a celebrá-lo ou os aniversários de colegas/amigos que os acompanham na viagem. Tudo pode ser pretexto para festejos. E nestes momentos de exibição de corpos em ciclos de excitação continuados os limites das fronteiras do suportável estão mais próximas das confusões que aquelas turbulências podem revelar do que de uma ordenação mesmo já anunciada como permissivamente aceitável. Ora todos estes efeitos interferem com a quietude habitual daquele ambiente. O remanso dá lugar ao barulho, por vezes estridente. E estes sons não se ouvem só da piscina e de outras partes do hotel. É por esta razão que arquitetura territorial deixa de fazer sentido enquanto fronteiras estabelecidas e convencionadas porque o som extravasa-as para o seu entorno pondo em alvoroço áreas habitacionais contíguas ao hotel.

Mas as emoções não significam só manifestações de júbilo. Por vezes as exteriorizações em tons elevados podem eventualmente pressagiar desavenças de vária natureza que fazem transbordar os copos de uns e de outros. Estas vaticinam outros contornos como indicam alguns jovens nas suas páginas do *Facebook*. Os sons furiosos visam mostrar as suas indignações relativamente ao modo como foram tratados pelo diretor do hotel, mas também pelos trabalhadores que estão ao serviço dos seus clientes. Se nas festanças anteriores a transumância entre o aceitável e o inaceitável já mostra sinais de instabilidade nas formas como gestos e outras condutas exibem os corpos, nestes momentos imagina-se a maior dificuldade de contenção por parte destes jovens.

E tanto as palavras usadas como o seu tom denotam que se quer desqualificar a direção e o serviço global prestado pelo hotel, sem denotar alguma distância razoável importante para a avaliação dos factos criticados. Se no dizer de Sofia Marinho e de Bruna Rodrigues são inaceitáveis as atitudes da direção do hotel, pela arrogância mostrada pelo seu diretor, a crítica à falta de arrumação dos quartos e a mudança dos atoalhados dificilmente se mostra razoável uma vez que na altura da limpeza dos quartos estes ainda não estão desocupados. A febre das festas noturnas dificultam a desocupação dos quartos a tempo de estes serem limpos. Mas a recorrência à falta de higiene é uma crítica recorrente. Nojo e roubo são outras adjetivações que aparecem em outros comentários. Neste sentido, nos dias seguintes à notificação pública do acontecimento, a página do hotel no *Facebook* é inundada, quer de comentários a denunciar o modo como foram tratados como o seu contrário, a elogiar a expulsão destes do hotel.

4. No corolário deste caso: a juventude escolarizada à prova dos regimes de compromisso e vinculação com os lugares comuns no plural

Percorrendo de uma maneira aproximada, porque preliminar, a forma como um conflito entre a gerência de um hotel e um coletivo de adolescentes e jovens escolarizados é originado e transformado num caso público, é possível retirar ilações sociológicas sobre as relações destes seres em formação e o espaço público. Os acontecimentos baseiam-se numa sucessão de ocorrências passadas numa instância balnear no sul de Espanha e que envolvem alunos de estabelecimentos de ensino público de Portugal que programam passar ali uma semana a comemorar o fim de um longo ciclo de ensino. Como sucede anualmente, as viagens de finalistas constituem para esta coorte escolar uma experiência nova e diferente porque sem a capa protetora da família e da escola ficam expostos aos olhares do escrutínio de públicos. Viajando para locais distantes da sua residência habitual e da sua escola, os alunos organizam

esta viagem ao sabor da *promessa* de ser uma festa, isto é, de a sua estadia no hotel ser permanentemente envolta em festejos sucessivos desde o levantar até ao deitar. Sem o controlo e a vigilância de adultos que lhes são próximos – como os pais e os professores – a deslocação proporciona um primeiro contato coletivamente alargado de alunos colegas e pares do mesmo ofício com o espaço público que inclui outros públicos que não mantêm com estes relações frequentes, conhecidas e reconhecidas. Retratado o deslocamento desta maneira então não é despiciendo pensar que a viagem é concebida como uma aventura programada e organizada pelas associações de estudantes.

Não ser menosprezável atribuir à viagem a qualidade de aventura é porque se está perante um coletivo morfologicamente grande de alunos provenientes de diferentes concelhos de Portugal, e que sem terem tido a oportunidade de se conhecerem previamente, com a autorização dos pais, acedem a ir e a retirar dela todas as experiências possíveis, mesmo considerando os avisos dos pais e dos encarregados de educação para os perigos que esta andança pode proporcionar. Aventurar-se numa viagem com colegas, mas que muitos não se conhecem bem, não fazem parte das suas relações frequentes, e pernoitar um tempo largo num espaço desconhecido onde a sua governação é pautada por regras padronizadas, não deixa de ser uma proeza com riscos. Ora se a viagem e a estadia trazem as incertezas e as indeterminações justamente suscitadas pelos riscos de estarem a experimentar uma aventura, a ideia que a deslocação e a permanência naquele local é marcada pelo gozo das promessas guiadas pela festa, quem ali está a vivê-las com a intensidade que se prevê nestas ocasiões têm de saber estar à prova das contingências que tanto a aventura como a festa tendem a proporcionar e que podem afetar a vida em comum naquele contexto.

Tirar as consequências analíticas oferecidas por estas geo-grafias invariavelmente experimentadas por magotes de finalistas que viajam com o compromisso prévio de passarem uma semana em festas, faz com que o hotel não possa ser exclusivamente pensado como uma instância de férias. Para estes contingentes alargados de seres não adultos a hospedagem naquele local é manifestamente marcada por experiências múltiplas de apropriação de um espaço, que não sendo totalmente desconhecido, é agora vivenciado de uma maneira diferente e nova. Não têm a companhia de adultos próximos com quem mantêm relações de afinidade e de confiança. Dos quartos à piscina, nos tempos de repouso e de excitação, nas refeições ou no bar, estes seres estão sujeitos às provas de estar em público, e face a públicos que estando ou não alojados no hotel estão a escrutinar os seus comportamentos, isto é, os modos como ajustam os seus corpos aos espaços e momentos, festivos ou de descanso.

É neste sentido que o hotel, neste caso, aparece como um espaço intercalar que no dizer de Breviglieri “representa um campo gravitacional para um conjunto de várias atividades” onde estes adolescentes e jovens começam a “aprender os modos funcionais do domínio público” (Breviglieri, 2007a): 102] que já são diferentes dos modos funcionais dos espaços de proximidade e que visam a proteção dos mais novos. A ser um *espaço intercalar* ainda não é concebido e plenamente apreendido por estes como o espaço público. Assim, e o caso dá mostras disso mesmo, os adolescentes e jovens demonstram inquietudes, medos e dúvidas sobre se estão efetivamente preparados e amadurecidos para se ligarem autónoma e responsabilmente com os públicos, conexões imprescindíveis para estabelecerem as sociabilidades comuns no plural, fazendo isso de modo adequado e ajustadamente. Esquivam-se a arcar plenamente a

responsabilidade dos atos por eles mencionados, mesmo considerando o eventual exagero da listagem feita pela gerência do hotel. Escondendo-se por detrás da agência de viagens que organiza a deslocação e a estadia, os jovens argumentam a justeza dos atos praticados como se fossem “brigas de honra” (ibidem) face a maledicência, desonestidade e arrogância da gerência do hotel. As façanhas que preconizam ter feito na confusão dos tumultos havidos são ainda gestos efémeros de entradas hesitantes e precárias no espaço público à procura de reconhecimento das suas qualidades porque equipados de humanidade (Freire, 2017), e porque detendo-as estas ainda se manifestam de forma frágil, sem autonomia e ainda sem expressar uma economia de vontade clara de pretenderem expor-se definitivamente no espaço público (Stavo-Debauge, 2007). Sentem, pela experiência como são confrontados pela pena destes espectadores no *Facebook*, que não são por estes levados a sério. Ainda não são merecedores de confiança, de credibilidade, critérios fundamentais para defenderem publicamente a sua reputação e a sua notoriedade (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2006). Mesmo cavalgando as ondas gravitacionais das vozes críticas, respondendo letra a letra a tudo aquilo que os outros dizem dos seus comportamentos, sem esquecer os modos como são por estes caracterizados – de vândalos ou de incivilizados e que, por causa do caso relatado, envergonharam o País –, as suas respostas ainda não apresentam argumentos sólidos de estarem à altura de se protegerem das incertezas e das contingências que aquela aventura e festa lhes pregaram na semana que passaram juntos em virtude da viagem de finalistas (Resende, 2010). Diante das surpresas vindas dos atos da gerência e do serviço prestado que lhes provocaram a ira, a administração dessas novas condições foi o de reclamar com cantos de revolta e com gestos indecorosos e violentos. Assim, as ilações retiradas deste caso servem como uma luva para ser repegado pelos professores nos estabelecimentos de ensino e a partir dos seus efeitos se transformar num objeto para ser debatido como um problema público.

Bibliografia:

ARENDDT, H. (1983) *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

BLIC, D. & LEMIEUX, C.(2005) “Le Scandale comme épreuve. Éléments de Sociologie Pragmatique” em *Politix* (71), pp. 9-38.

BOLTANSKI, L.; DARRÉ, Y. & SCHILTZ, M.-A. (1984) “La dénonciation” em *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 51, pp. 3-40.

BOLTANSKI, L.(1990) *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié.

BOLTANSKI, L. & THÉVENOT, L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

BREVIGLIERI, M. (2006) “Penser l'habiter, estimer l'habitabilité” em *Tracés*, vol. 23, pp. 9-14.

(2007a) "L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle", em *Éducation et Sociétés*. Revue internationale de sociologie de l'éducation, vol. 19, pp. 99-113.

(2007b) "Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences" em Breviglieri M. & Cicchelli V. (ed.) *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris, INJEP-L'Harmattan, pp. 19-60.

(2012) "L'espace habité que réclame l'assurance intime de pouvoir: un essai d'approfondissement sociologique de l'anthropologie capacitaire de Paul Ricoeur" em *Études Ricoueriennes*, vol. 3, n° 1, p. 34-52.

BREVIGLIERI, M. & STAVO-DEBAUGE, J. (2006), "Sous les conventions. Accompagnement social à l'insertion : entre sollicitude et sollicitation" em Eymard-Duvernay (dir.) *L'économie des conventions, méthodes et résultats (Tome II)*, Éditions La Découverte, Paris, pp. 129-144.

DUBET, F. (2002) *Le Déclin de L'Institution*, Paris, Seuil.

FREIRE, J. (2017), "Des émotions aux revendications" disponível em <http://sociologies.revues.org/6267>.

GAYET-VIAUD, C. (2008) "Les jeunes et les péripéties de la civilité dans les espaces urbains. Entre maladresse et forfanterie, la vigilance catégorielle" em *Jeunes, dynamique identitaire et frontières culturelles*, Paris, L'Harmattan, pp.84-96.

GAYET-VIAUD, C. (2009) "La politesse dans la relation pédagogique. Éléments de réflexion sur le réglage de la distance entre maîtres et élèves" em Deshoulières, V. & Constantinescu, M. (dir.) *Les funambules de l'affection. Maîtres et disciples*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, pp. 113-133.

MARIOT, N.(2011) "Does acclamation equal agreement? Rethinking collective effervescence through the case of the presidential 'tour de France' during the twentieth century" em *Theory and Society, Renewal and Critique in Social Theory*, vol. 40, n°2, pp.191-221.

MILLS, C. W. (1940) "Situated actions and vocabularies of motive" em *American Sociological Review*, vol 5, pp. 904-913.

QUÉRÉ, L.(2006a) "Entre fait et sens: la dualité de l'événement" em *Réseaux*, vo. 139, pp. 183-218.

(2006b) "Confiance et engagement" em Ogien, A. & Quéré, L. (dir.) *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Paris, Economica, pp. 117-142.

(2007) "Principe de publicité et confiance dans les institutions" em Cefaï, D. & Saturno, C. (dir.) *Itinéraires d'un pragmatiste. Hommages à I. Joseph*, Paris, Economica, pp. 135-152.

QUÉRÉ, L. & TERZI, C. (2015) "Pour une sociologie pragmatiste de l'expérience publique. Quelques apports mutuels de la philosophie pragmatiste et de l'ethnométhodologie" disponível em <http://sociologies.revues.org/4949>.

RESENDE, J.M. & GOUVEIA, L. (2013) “As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares” em Fórum Sociológico, vol. 23, pp. 97-106.

(2014) “A sociabilidade escolar à prova do reconhecimento no regime de *philia* : o (in) aceitável do insulto moral na relação entre pares” em S. L. Guedes e T. A. Cipiniuk (Org.) Abordagens etnográficas sobre educação - Adentrando os muros das escolas, Niterói, FAPERJ/Editora Alternativa, pp. 97-130.

RESENDE, J. M. (2010) A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza, Lisboa, Edições Piaget.

RICOEUR, P. (1987) Teoria da interpretação, Lisboa, Edições 70.

SERRES, M. (1996) Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo. Conversas com Bruno Latour, Lisboa, Instituto Piaget.

STAVO-DEBAUGE, J. (2007) “Les faiblesses de la volonté des « jeunes » à l’abord des épreuves de recrutement” em M. Breviglieri & V. Cicchelli (dir.) Adolescences méditerranéennes. L’espace public à petits pas, Paris, L’Harmattan, pp. 297-314.

THÉVENOT, L. (1993) “Agir avec d’autres. Conventions et objets dans l’action coordonnée” em P. Ladrière, P. Pharo, L. Quéré (coord.) La théorie de l’action. Le sujet pratique en débat, Paris, CNRS Éditions, pp. 275-289.

THÉVENOT, L. (2006) L’action au pluriel. Sociologie des régimes d’engagement, Paris, La Découverte.

(2014) “Voicing concern and difference. From public spaces to common-places” em European Journal of Cultural and Political Sociology, vol. 1. n.º 1 pp. 7-34.

Documentos

Blogue *Spe Deus*. “Finalistas de quê?”, 11 de abril de 2017 (<http://spedeus.blogspot.pt/2017/04/finalistas-deque.html>).

Diário de Notícias. “Pobres jovens!”, 16 de abril de 2017 (<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/antonio-barreto/interior/pobres-jovens-6223496.html>).

Facebook. Albina Conceição Santos Silva, 9 de abril de 2017 (<https://www.facebook.com/albinasantossilva/posts/10209748389735483>)

Facebook. Hotel Pueblo Camino Real (<https://www.facebook.com/pg/Hotel-Pueblo-Camino-Real-167408236627649/reviews/>).

Guia de Viagens. “Negócio das viagens de finalistas começa nas eleições dos estudantes”, 12 de abril de 2017 (<http://guia-viagens.aeiou.pt/negocio-das-viagens-finalistas-comeca-nas-eleicoes-dos-estudantes-155860/>).

Observador. “O relato de dois finalistas expulsos: “O mais estranho que vi foi um sofá no elevador”, 9 de abril de 2017 (<http://observador.pt/2017/04/09/o-relato-de-dois-finalistas-expulsos-o-mais-estranho-que-vi-foi-um-sofa-no-elevador/>).

Observador. “O relato de dois finalistas expulsos: “O mais estranho que vi foi um sofá no elevador”, 9 de abril de 2017. (<http://observador.pt/2017/04/09/o-relato-de-dois-finalistas-expulsos-o-mais-estranho-que-vi-foi-um-sofa-no-elevador/>).

12

Exames do 4º ano, trabalho escolar e educação familiar: perspetivas de pais da classe média urbana.

4th grade exams, school work and and family education: perspectives from urban middle class parents.

Ana Matias Diogo, Benedita Portugal e Melo y Manuela Ferreira

ana.is.diogo@uac.pt
mbmelo@ie.ulisboa.pt
manuela@fpce.up.pt

Universidade dos Açores; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto.

Resumo: Tendo por base uma pesquisa realizada anteriormente sobre o debate produzido na blogosfera a propósito dos exames do 4º ano (Melo et al., 2016), neste texto analisamos em profundidade as opiniões produzidas pelos pais das classes médias urbanas escolarizadas, considerando que este grupo social se tem destacado particularmente pelo seu crescente investimento na educação e escolarização dos filhos, como estratégia de reprodução social. A análise de dados, limitada aos pais desta categoria social, incidiu em 38 posts e 311 comentários pertencentes a 29 blogues, pesquisadas em páginas portuguesas da internet, publicados entre 2012 e 2015. Além do intenso acompanhamento do trabalho escolar que marca o conjunto das famílias, evidenciam-se diferentes éticas do trabalho alicerçadas em modelos de relação pais-filhos e acompanhamento escolar distintos que configuram diferentes lógicas de escolarização das famílias das classes médias enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança.

Palavras-chave: exames do 4ºano, pais das classes médias, modelos de educação familiar, modelos de educação escolar, modelos de aluno e de criança.

Abstract: Based on previous research on the debate in the blogosphere about the 4th grade national exams (Melo et al., 2016), in this communication we will analyze in depth the opinions produced by the highly scholarized parents from urban middle classes. This considering that this social group has been particularly highlighted by its increasing investment in the education and schooling of their children as a strategy of social reproduction. The data analysis, limited to the parents of this social category, comes from 38 posts and respective 311 comments, searched on Portuguese internet pages, between 2012/2015.

Besides the intense monitoring of school work that stresses all the families, the analyse reveals different ethics of work forged on distinct models of parents-child relationship and of school monitoring. These processes configure different logics of scholarization of urban middle class families, reflecting logics of fabrication for certain pupil and child models.

Keywords: 4th grade exams, middle class parents, parental educational models; school educational models; pupil and child models

Introdução

A avaliação das aprendizagens dos alunos através de exames, entendidos como testes normalizados realizados à escala nacional e organizados a nível central, tem vindo a expandir-se de forma progressiva na União Europeia (Eurydice, 2010), à semelhança de muitos outros países da OCDE (Mons, 2009), especialmente desde a década de 1990, adquirindo uma centralidade e omnipresença sem precedentes. Com carácter sumativo, implicando algum tipo de consequências no percurso escolar do aluno (como a transição, a classificação final ou a orientação), ou sem essa finalidade (Eurydice, 2010), os exames nacionais têm sido assumidos pelos governos como um instrumento essencial para medição, controlo e planeamento do sistema educativo por forma a melhorar a sua qualidade, eficácia e eficiência (Eurydice, 2010).

Longe de consensual, a elevada importância que os exames assumem hoje nos sistemas educativos tem suscitado abordagens críticas (cf. Afonso, 2014) e múltiplas questões, nomeadamente em relação aos seus efeitos (cf. Mons, 2009; Eurydice, 2010): (i) no estreitamento dos objetivos de ensino e aprendizagens realizadas, privilegiando-se os objetivos de aprendizagem mensuráveis em detrimento dos objetivos de socialização, de tal modo que a escola passa a ser vista mais como um sistema de produção do que como uma instituição (Eurydice, 2010; Maroy & Voisin, 2013; Mons, 2009); (ii) na pressão psicológica dos exames e reflexos na motivação dos alunos e professores em relação ao trabalho escolar (Eurydice, 2010; Mons, 2009); (iii) na resistência dos atores, especialmente dos professores, para aderirem a uma cultura baseada na medição das performances, ou dos gestores escolares, para lidarem com a pressão dos pais (Mons, 2009). Se a avaliação externa tem estado no centro das políticas educativas atuais, baseadas em retóricas políticas fortes, os estudos empíricos realizados têm sido inconclusivos quanto aos benefícios da avaliação externa quer na melhoria da eficácia dos sistemas educativos, quer na redução de desigualdades educacionais entre grupos sociais ou étnicos (Mons, 2009).

A extensão desta agenda ao primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, no ano letivo 2012/13¹, com a reintrodução de exames nacionais no 4º ano, gerou um aceso debate nos media e não deixou indiferente um conjunto alargado de atores implicados nos processos educativos.² Em trabalhos anteriores procurámos identificar os diferentes tipos de agentes sociais que se manifestaram na blogosfera (Melo, Diogo, & Ferreira, 2016), assim como aqueles a quem foi dada voz na televisão em peças noticiosas (Ferreira, Melo, & Diogo, 2015), confrontando os seus discursos, com o objetivo de encontrar pistas exploratórias para investigar os reflexos dos exames do 4º ano nas dinâmicas escolares e familiares.

Neste texto retornamos a estes discursos, circunscrevendo-nos aos pais das classes médias urbanas, de forma a aprofundar as suas perspetivas. Ao contrário de outros tipos de atores e grupos sociais, os pais das frações mais qualificadas das classes médias evidenciaram-se na pesquisa anterior por serem os únicos que se manifestavam na blogosfera a partir da sua experiência de maternidade/paternidade. Além disso, diferentemente dos discursos registados na televisão, mais fugazes e condicionados pela lógica de produção noticiosa, as publicações em blogs parecem possibilitar uma maior aproximação às subjetividades e práticas dos atores

¹ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho; Despacho normativo n.º 24-A/2012.

² Embora abolidos em 2015, a discussão não ficou encerrada, como o comprova o relatório técnico da CNE (2016) e as notícias que continuaram a circular nos media (Diogo, Ferreira, & Melo, 2016).

sociais relativamente aos exames do 4º ano.

Constatámos anteriormente que os pais desta categoria social tendiam a naturalizar a existência dos exames, incorporando o dever de garantir o sucesso escolar e bem-estar dos seus filhos, através de uma intensa pedagogização e curricularização do quotidiano familiar (Melo *et al.*, 2016; Ferreira *et al.*, 2015). Subjacentes aos seus posicionamentos e reações aos exames parecem estar lógicas de escolarização das famílias das classes médias, enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança, mais ou menos em articulação ou tensão com os princípios gerais que consideram dever nortear a educação familiar. Retomamos, assim, os discursos dos pais na blogosfera sobre os exames do 4º ano, para explorar esta hipótese, colocando no centro da análise a relação das famílias das classes médias com a escola.

1. Relação das famílias com a escola na classe média: parentocracia, reflexividade e ansiedade num contexto de performatividade.

De difícil definição, correspondendo a realidades relativamente diferentes segundo as tradições teóricas, a noção de classe média tem vindo a ser mobilizada pelas ciências sociais (Chauvel, 2004), nomeadamente nos estudos sobre a relação das famílias com a escola no quadro da evolução dos sistemas educativos das últimas décadas (Ball, 2003; Nogueira, 2012; Zanten, 2004, 2007). Considerada, por vezes de forma simplificada, como a classe social onde se encontram todos os que não pertencem nem à classe mais destituída de recursos nem à elite dirigente, a classe média emergiu e expandiu-se estreitamente associada ao desenvolvimento das sociedades modernas nos países ocidentais, reconhecendo-se-lhe, por essa razão, uma crescente complexidade interna traduzida na coexistência de diversas frações (Bidou-Zachariassen, 2004; Estanque, 2012).

No seu seio, a fração dominante da classe média³ tem vindo a ganhar especial protagonismo, sendo uma das categorias sociais que conheceu maior expansão no contexto europeu, ao longo da segunda metade do século XX, associada ao desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento (Bidou-Zachariassen, 2004; Costa, Mauritti, Martins, Machado & Almeida, 2000). Caracteriza-se, por esse motivo, por uma experiência comum de mobilidade social ascendente, demarcando-se das outras frações da classe média, os empregados executantes e a pequena burguesia proprietária, em termos identitários, de valores e estilos de vida (Bidou-Zachariassen, 2004).

Detentora privilegiada de capital cultural, adquirido essencialmente por via escolar, há muito que esta fração da classe média é conhecida também pelo seu investimento na educação e escolarização dos filhos, como estratégia de reprodução/mobilidade social (Bourdieu, 1979; Magalhães & Stoer, 2002). No entanto, a literatura tem dado conta de uma renovação e intensificação das estratégias dos pais das classes médias, nas últimas décadas, através de um acompanhamento mais ativo da escolaridade dos filhos, como resposta à sua preocupação com a elevada incerteza em relação ao futuro dos jovens (Ball, 2004; Brown, 1990; Zanten, 2005; 2007).

³ Proliferando também aqui as definições, referimo-nos especialmente às novas classes médias assalariadas referentes aos profissionais técnicos e de enquadramento, designadas pelos anglo-saxónicos como *service class* (Bidou-Zachariassen, 2004).

Diversos autores têm-se referido a uma crescente parentocracia para descrever este fenómeno (Barrett DeWiele & Edgerton, 2016; Brown, 1990; Zanten, 2008). A noção de parentocracia é introduzida por Brown (1990) para distinguir uma nova vaga no desenvolvimento sócio-histórico da educação na Grã-Bretanha a partir dos anos 80 do século XX, na qual os recursos e a vontade dos pais são tidos como mais importantes para definir o percurso escolar dos alunos, do que as capacidades e o esforço destes últimos.

As políticas educativas da generalidade das sociedades ocidentais têm vindo a alimentar-se, em grande medida, da ansiedade dos pais, especialmente das classes médias, em relação ao percurso dos filhos (Ball, 2004). Num clima de intensa competição no campo educacional e no mercado de trabalho, no quadro da globalização económica das últimas décadas, os pais da classe média não confiam nos mecanismos meritocráticos da seleção escolar e investem crescentemente o seu capital económico, cultural e social para que os seus filhos alcancem vantagens educacionais (Barrett DeWiele & Edgerton, 2016; Brown, 1990). Para alguns autores, a necessidade deste papel ativo dos pais na educação e escolarização dos filhos, em que a mera transmissão de capital cultural no meio familiar já não é suficiente para garantir a distinção social e produzir Herdeiros (Bourdieu e Passeron, 1964), é vista como uma erosão da meritocracia (Zanten, 2008) ou uma neo-meritocracia (Magalhães e Stoer, 2002), e estará na génese de novas formas de reprodução social (Barrett DeWiele & Edgerton, 2016; Zanten, 2005).

Neste contexto, os pais da classe média tendem a apresentar uma atitude reflexiva em relação à escolaridade dos filhos, em maior grau do que os outros grupos sociais, o que pode ser explicado pelas suas elevadas qualificações e, conseqüentemente maior familiaridade com o conhecimento e a ciência, bem como pela sua posição intermédia na estrutura social e experiências de mobilidade social, o que os leva a considerarem-se como autores da sua própria vida (Zanten, 2004; 2007). Desta forma, as suas estratégias em relação à educação e escolaridade dos filhos passam cada vez mais por processos de planificação, racionalização e individualização (Zanten, 2007). Uma outra face do aumento da reflexividade das sociedades pós-industriais é o correspondente aumento da percepção dos riscos sociais e individuais, que atinge também a classe média de forma mais intensa (Zanten, 2007). Embora mais informados e estrategicamente preparados, os pais da classe média são mais afetados pelas dúvidas e receios relativamente à forma de atuar (Zanten, 2007). As suas estratégias envolvem, assim, uma crescente reflexividade como resposta a uma crescente ansiedade em relação ao futuro, num incessante ciclo de busca de mais informação e de produção de mais ansiedade.

Há uma abundante literatura a dar conta deste fenómeno no que diz respeito à escolha da escola (por exemplo, Ball *et al.*, 2002; Ballion, 1986; Bowe *et al.*, 1994; Gewirtz *et al.*, 1995; Meuret *et al.*, 2001; Nogueira, 1998; Zanten, 2009). Já no que se refere à relação dos pais com os exames e suas estratégias para fabricarem bons alunos (Perrenoud, 1994), enquanto estratégias de reprodução social das classes médias, o assunto encontra-se menos estudado.

Num contexto em que os sistemas educativos colocam uma elevada ênfase na performatividade, e em níveis cada vez mais precoces, fazendo-se regressar os exames nacionais ao 1º ciclo do ensino básico, como sucedeu em Portugal, como é as famílias gerem esta realidade?

2. Aprofundamento de uma pesquisa centrada nas classes médias: questões e procedimentos metodológicos

Analisamos os discursos dos pais sobre os exames nacionais do 4º ano na blogosfera, a partir de um *corpus* constituído por 38 posts, pertencentes a 29 blogues, e 311 comentários gerados a partir desses posts – numa média de 8 comentários por post, com uma amplitude situada entre nenhum comentário e um máximo de 143.

A seleção dos blogues teve em linha de conta o trabalho mais abrangente, anteriormente realizado (Melo, Diogo & Ferreira, 2016) a um total de 50 blogues que publicaram posts sobre os exames nacionais do 4º ano de escolaridade no período 2012-2015. A constituição deste *corpus* inicial resultou de uma pesquisa na internet, limitada a páginas de Portugal, escritas em português, com recurso aos motores de busca *google*, *yahoo* e *bing* e aos portais de informação *sapo* e *clix*, utilizando as expressões "*exames nacionais do 4o. ano*", "*exames nacionais do 4º ano blogs*" e "*provas finais do 4o.ºano*".

A caracterização do universo de blogues identificados revelou a existência de perfis distintos de bloggers, considerando as variáveis sexo, origem geográfica, estatuto socioprofissional e principais temáticas abordadas nos blogues. Contrariamente aos outros perfis, que pertencem principalmente a bloggers que escrevem a partir do seu estatuto de professores sobre temas alusivos à educação e/ou de índole política, económica, cultural ou social (perfis 1, 3 e 4), o perfil 2 destacou-se por ser predominantemente pertencente a mulheres, das profissões intelectuais e científicas, privilegiando nos blogues temas do quotidiano, família, maternidade/paternidade e da psicologia e educação especial, escrevendo sobretudo a partir do seu papel de mães. Neste perfil também surgem alguns homens que publicam a partir da sua experiência de paternidade. Estamos, pois, perante posts de pais das classes médias urbanas escolarizadas.

Tendo por objetivo aprofundar as perspetivas dos pais de classe média urbana sobre o trabalho escolar e a educação familiar, a partir da discussão em torno dos exames do 4º ano, no presente texto selecionaram-se, assim, apenas blogues do perfil 2 e, dentro destes, a totalidade de posts publicados sobre os exames nacionais do 4º ano e respetivos comentários.

A partir deste *corpus* realizou-se uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2009; Esteves, 2006; Maroy, 1997), através do seu recorte (codificação) nas categorias e subcategorias apresentadas na secção seguinte, com base em sucessivas leituras horizontais e verticais e de forma a responder às questões de investigação que colocamos.

Nos discursos apresentados na blogosfera, a propósito dos exames do 4º ano de escolaridade, os pais não se limitam a posicionar-se em relação aos exames, indicando se são a favor ou contra (ver Melo *et al.*, 2016) e como gerem esta realidade no seu quotidiano, mas justificam também as suas atitudes a partir de argumentos sobre a forma como encaram a escola e o trabalho escolar, bem como sobre o acompanhamento parental do trabalho escolar e a educação familiar em geral. As reações dos pais aos exames parecem enquadrar-se em lógicas de escolarizaçãodas famílias das classes médias, enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança. Esta hipótese é explorada a partir da análise ao seguinte conjunto de interrogações: (i) Quais os princípios defendidos pelos pais em relação ao modelo de escola e trabalho escolar? (ii) Quais os seus princípios em relação ao acompanhamento do trabalho escolar? (iii) Quais os seus princípios relativamente à educação familiar?

3. Modelos de escola e trabalho escolar: da ética do trabalho restrita à ética de um outro modelo de trabalho

Das reações aos exames do 4^o ano, presentes nos discursos da blogosfera, emergem princípios gerais relativos ao próprio modelo de escola e trabalho escolar defendidos pelos pais. Levando em consideração o que estes advogam em relação: (i) à missão da escola; (ii) ao papel dos professores e metodologias; (iii) à conceção de aluno; (iv) à avaliação; (v) aos efeitos (psicológicos e/ou académicos) dos exames nas crianças/alunos, detetámos três perspetivas que se enquadram num modelo genérico que intitulamos como ética do trabalho, mas que possuem especificidades próprias. Falamos, assim, de uma ética do trabalho restrita; ética do trabalho adaptada; ética de um outro modelo de trabalho que passaremos a explicitar.

3.1. Ética do trabalho

É a *ética do trabalho restrita* isto é, mais próxima do modelo ideal tipo (Weber, 1983) que parece governar os discursos de alguns dos pais que colocam a tónica num modelo de escola cuja missão é essencialmente a de preparar para o mundo dos adultos, a vida ativa e a competitividade, pelo que essa deve desenvolver a resiliência e a endurance emocional/psicológica nas crianças:

[...] Não serão estes exames também uma melhor forma de lhes mostrar quão competitiva é a vida de adulto? (P2B5P1⁴)

Nesse sentido, fazem um enaltecimento do trabalho e do estudo intensivo e precoce, associado à defesa de uma escola tradicional/transmissiva, como garantia da elevação do nível de conhecimentos no final do percurso escolar:

[...] aprender desde cedo a organizar-se, não se limitar a fazer os tpcs, conseguir ter a matéria em dia, etc. [...] (P2B15CP3)

A defesa deste modelo de escola transmissiva justifica-se, ainda, pela sua função socializadora, de preparação para a vida adulta, através da difusão precoce de valores e atitudes:

Temos de ter em mente que para além dos conhecimentos, os nossos filhos estão também a adquirir valores e atitudes que lhes serão tão ou mais úteis no futuro como o saber escrever e contar. (P2B18P2)

Deste modo, faz-se a apologia de uma escola como local de estudo, enquanto sinónimo de trabalho, em oposição e, mesmo, crítica aberta à conceção de uma escola em que aprender pode ser divertido:

Aprender devia ser divertido, pois devia, mas isso era um ideal utópico. [...] Trabalhar também devia ser divertido... ó que bom que era... (P2B2CP2)

No que respeita ao **papel dos professores e às metodologias de ensino**, faz-se a defesa do professor sábio e fonte de conhecimento, possuidor de uma ampla cultura geral, e não do professor pedagogo, numa crítica mais ou menos velada às pedagogias modernas:

Ensinar tem de ser por alguém que SAIBA (P2B3CP1)

⁴ Legenda: P2 significa perfil 2, B5 blogue 5 e P1 post 1. Nos casos em que aparece CP trata-se de comentários a posts. Por exemplo, CP3 significa comentários ao post 3. Estes comentários, em maior ou menor número, foram escritos por pessoas diferentes.

Advoga-se, assim, que os professores devem recorrer a metodologias de trabalho repetitivo e intensivo, em que o treino ocupa um lugar destacado:

os alunos têm de compreender que têm de MARRAR, DE DECORAR, DE LER TEXTOS CHATOS (P2B3CP1)

A **conceção de aluno** encontra-se igualmente subordinada a esta ética do trabalho restrita. Enquanto alunos, as crianças são encaradas como agentes que devem trabalhar, valorizando-se o empenho contínuo, a vontade de trabalhar e superar-se por parte do aluno que se esforça e não olha tanto aos resultados:

Eles têm de fazer o seu melhor (...). Este dar destaque ao trabalho que foi feito antes vai deixar os filhos com mais vontade de trabalhar e superar-se (P2B15CP3)

No que respeita à **avaliação**, os exames surgem como o instrumento e lema de uma escola como local de trabalho. Os exames são encarados como instrumento regulador da qualidade do ensino, garantindo que as novas gerações apresentam um nível de conhecimentos mínimo, permitindo a elevação e longevidade no nível de conhecimentos adquiridos, que deve ter consequências para os alunos quando os resultados não são bons:

Por isso acho que tem que haver uma bitola para nivelar pelo menos segundo um mínimo aceitável, (...) mas como uma garantia de que pelo menos isso os nossos filhos têm que aprender na escola. (P2B2CP2)

Por fim, neste modelo de escola e trabalho escolar, desvalorizam-se os **efeitos dos exames nas crianças/alunos**, considerando-se que estes não são perniciosos e desmistifica-se o seu impacto:

Estudar faz muito bem à saúde (...) Pressão? Qual pressão! Daqui a nada já está tudo na praia! (P2B2CP2)

3.2. Ética do trabalho adaptada

A segunda ética, presente nos discursos de outros pais, corresponde a uma ética do trabalho adaptada à fase de desenvolvimento da criança, atendendo à sua idade biológica e natureza psicológica, que a tornam um ser frágil a proteger. A **missão** da escola neste segundo modelo é também preparar para a vida adulta e ativa, desenvolvendo a responsabilização através de um ensino rigoroso e exigente, contudo, preparado para as especificidades das crianças, tendo em conta a sua faixa etária:

cultivar a responsabilidade mas não de uma forma sufocante. (...) Não convém esquecer que estamos a tratar de crianças (P2B15CP1)

O **professor, através das suas metodologias de ensino**, tem como papel possibilitar um ensino exigente e rigoroso e simultaneamente adequado à idade das crianças, cujas aprendizagens se fazem de forma lúdica, o que implica que a escola esteja dotada de recursos que permita um elevado grau de proximidade entre professor e alunos:

(...) muita da sua aprendizagem e formação pessoal acontece quando brincam (P2B15CP1)

A **conceção de aluno**, que emerge desta perspetiva, é de que esse deve trabalhar, sem haver colisão com o ofício de criança. Conciliar o ofício de aluno com o de criança significa proteger a criança, não lhe impondo trabalho escolar que roube tempo ao lazer, impedindo-a de ser criança que brinca, bem como não a submetendo a pressão excessiva:

Só me preocupo com a escola quando esta lhes ocupa demasiado tempo de lazer. Ou seja, quando os TPC's são tantos que não lhes dá espaço para brincarem! (P2B4P1)

Esta preocupação de adaptação da ética do trabalho à criança é igualmente visível na forma como se encara a **avaliação**. Criticam-se os excessos que os exames possam assumir em termos de peso na avaliação e de pressão nas crianças, embora esses sejam também aqui encarados positivamente, enquanto instrumento regulador da qualidade do ensino e como forma de desenvolver endurance. A preocupação com a qualidade do ensino surge, inclusivamente, associada a uma denúncia do facilitismo do sistema. Mas, simultaneamente, faz-se a apologia de um nível de exigência ajustado às crianças, denunciando a desadequação dos rituais inerentes às provas de exames, tal como foram praticadas, tendo em conta a faixa etária:

E porque é que, só na transição do 1º para o 2º ciclo, há esta preocupação toda para que os alunos passem, sabendo, quando até aí passaram sem saber? (P2B12P1)

Uma avaliação simples, no seu "habitat", sem grandes confusões ou complicações seria mais que suficiente. (P2B19P1)

Não é, pois, de estranhar que, em termos dos **efeitos dos exames nas crianças/alunos**, se critiquem os excessos relativos ao peso dos exames no percurso académico do aluno e à pressão sobre a criança, gerando cansaço, saturação, desmotivação e ansiedade:

...a minha filha anda no 4º ano e pela primeira vez está cansada, desmotivada da escola... já não aguenta com tanta pressão e tantas simulações e fichas-tipo exame... (P2B2CP2)

3.3. Ética de um outro modelo de trabalho

A terceira perspetiva relativamente aos princípios da educação escolar, que encontramos nos discursos dos pais, diz respeito a uma ética de um outro modelo de escola e trabalho escolar, de acordo com a qual a **missão da escola** é desenvolver a criatividade, promover a cultura erudita e ensinar a pensar em vez de decorar e treinar para exames:

Os exames vieram (...) limitar a criatividade dentro da sala de aula. E limitar, e muito, a liberdade e a criatividade dos nossos miúdos. (P2B2P2)

Nesta medida, faz-se a apologia de uma escola centrada no presente e espaço de desenvolvimento de experiências gratificantes para as crianças, considerando-se que ser feliz e gostar de aprender é mais importante que ter bons resultados:

Aprender devia ser divertido e não uma seca de fichas que é preciso fazer. (P2B2P2)

Denuncia-se, desta forma, um modelo de escola que se resume ao trabalho estritamente académico, a um local de treino ou "fábrica de pessoas para fazer exames" que prepara precocemente para a competição e para a vida ativa, não tendo em conta a singularidade e diversidade de potencialidades das crianças, criticando-se a própria hiperescolarização e escolarização precoce:

Nem sequer entendo porque têm de ser avaliados nesta fase nem induzidos a competir tão cedo. (P2B19P1)

Não interessa muito o que é verdadeiramente relevante em cada etapa do crescimento. Nem tão pouco o que de melhor o presente lhes pode oferecer para que se expandam em todas as suas diversas potencialidades. (P2B8P1)

Não obstante esta ênfase numa escola como local de experiências gratificantes para a criança, entende-se que essa também tem por missão ser exigente e promover a responsabilidade, havendo lugar para os exames se o seu peso for relativizado:

A ideia de responsabilizar os alunos desde cedo pelo seu próprio estudo parece-me, de facto, bem mais interessante do que treiná-los compulsivamente para um qualquer exame (P2B15CP1)

O **papel dos professores** é o de serem os promotores de aprendizagens significativas, que têm em atenção a singularidade das crianças e contribuem para a sua integração, através de **metodologias** de ensino/aprendizagem diversificadas e estimulem o bem-estar e a felicidade das crianças, denunciando-se uma escola em que os professores se encontram reféns do treino para os exames:

O que não é compreensível é a recusa dos professores por outras atividades enriquecedoras porque estão a preparar os meninos para “a prova” (P2B9CP1)

Desta ética de um outro modelo de trabalho escolar sobressai uma **conceção de aluno** curioso, com múltiplas potencialidades a explorar, e que sendo trabalhador e autónomo, move-se pelo gosto de aprender e não pelos resultados e competição:

Trata-se de incentivar a aprendizagem pela aprendizagem e não pelo gosto de se ter uma nota excelente[...]. (P2B15CP1)

A **avaliação** deve ser abrangente, contínua, qualitativa e quantitativa, das competências cognitivas e não cognitivas, sem deixar de ser exigente e rigorosa. Criticam-se as formas de avaliação standardizadas como os exames, vendo-as como limitadas, pois constroem o trabalho dos professores e não permitem explorar a diversidade de potencialidades das crianças:

Mas acho que haveria mil e uma maneiras de conseguir isto tudo sem ter que sujeitá-los a esta pressão tão formal, tão oficial, tão burocrática [...]. (P2B2P2)

Considera-se, por conseguinte, que os **efeitos dos exames nas crianças/alunos** são negativos, na medida em que estimulam os alunos apenas a saber executar e não a saber pensar, além de poderem ser nocivos, tendo em conta a pressão psicológica exercida nas crianças e porque, inclusivamente, podem discriminar os alunos:

Em Portugal “treina-se” os alunos para os exames, nos países nórdicos põe-se os miúdos a questionar coisas e estimula-se o gosto pela aprendizagem. (P2B15CP1)

Os testes [...] servem para precocemente criar estigmas e rótulos nas crianças, os que passaram e os que falharam... (P2B19CP1)

4. Modelos de acompanhamento parental do trabalho escolar: entre a vigilância apertada e a “navegação à vista”

Paralelamente aos modelos de escola e trabalho escolar, presentes nos discursos dos pais emitidos na blogosfera, surgem argumentos a partir dos quais é possível identificar também princípios em relação ao acompanhamento parental do trabalho escolar dos filhos. Identificámos 4 modelos de ação/influência dos pais que subentendem 4 tipos de alunos que se procura promover: (i) trabalho diretivo académico; (ii) trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança; (iii) trabalho diretivo académico e cultural; (iv) trabalho académico para a autonomia da criança.

4.1. Trabalho diretivo académico

O primeiro modelo, *trabalho académico diretivo*, caracteriza-se por um conjunto de princípios orientadores que se traduzem num acompanhamento parental apertado do trabalho escolar dos filhos. Reconhece-se, assim, a obrigatoriedade de se fazer uma vigilância contínua do trabalho escolar dos filhos, o que implica, não só uma atenção à dimensão académica, mas também aos comportamentos, na medida em que estes também influenciam a avaliação:

Não há bons alunos sem um grande apoio/barra orientação em casa. (P2B15CP5).

Para isso, há que desenvolver uma socialização diária numa multiplicidade de vertentes que passam por moldar o ambiente familiar, o quotidiano e estado emocional da criança, permitindo a criação de atitudes e hábitos adequadas ao trabalho escolar:

Incentivem o estudo todos os dias. (...) verifiquem se eles se sentem confortáveis a perguntar aos professores o que não sabem. Estabeleçam rotinas de estudo. (...). Nos dias que antecedem os exames, procurem alguma estabilidade emocional (...) (P2B18P1).

O que tem que se ensinar à criança [é a] (...) saber gerir o seu tempo, responsabilizar-se pelos resultados a alcançar, trabalhar na sua preparação, ser confiante e otimista. (P2B9P1)

Este tipo acompanhamento parental tem subjacente um tipo de **aluno que se quer promover**: trabalhador e diligente; obediente e respeitador dos professores vistos como representantes da autoridade; que é capaz de se autorregular, na medida em que consegue gerir o tempo, bem como as suas emoções, a pressão da vida escolar e da competição, encarando os exames sem medo, tornando-se resiliente e responsável.

4.2. Trabalho diretivo académico adaptado à criança

No segundo modelo, *trabalho diretivo académico adaptado à criança*, o acompanhamento do trabalho escolar dos filhos deve ser realizado através de um papel vigilante e protetor, tendo em conta as especificidades inerentes à idade da criança. Um acompanhamento adaptado à idade da criança pode resultar do reconhecimento da necessidade de presença dos pais em idades mais precoces:

no 1.º ano precisou sempre que o acompanhasse nos deveres, tínhamos que estar presentes (eu ou o pai), para que ele os conseguisse fazer. (P2B15CP5)

Há uma preocupação muito visível com os efeitos nocivos da pressão psicológica da avaliação, especialmente dos exames, na criança, cabendo aos pais gerir o trabalho escolar, evitando a transmissão de ansiedade e stress, sem deixarem, simultaneamente, de serem exigentes:

[...] Não nos cabe a nós pais também prepará-los para toda a burrice que existe no mundo? [...] Cabe a nós pais retirar a pressão e fazer os pequenos entender que é só um teste. (P2B19CP1)

A atenção à criança enquanto fase de desenvolvimento específica, acarreta, ainda, um reconhecimento das diferenças individuais que as crianças apresentam, no que respeita aos resultados e aquisição de competências em geral, obrigando os pais a uma ação e atitude individualizada em função das características de cada filho:

Não se podem criar e exigir dos filhos o mesmo. São pessoas diferentes com capacidades diferentes. Isto sim, saber e conhecer as diferenças, penso que é o que fará de nós pais e uma luta diária na tarefa educacional dos nossos filhos. (P2B15P3)

Em consequência, o **aluno que os pais procuram promover** é um aluno trabalhador e respeitado pelas suas especificidades e suas capacidades intelectuais/académicas, em que o ofício de aluno não colide com o de criança.

4.3. Trabalho diretivo académico e cultural

De acordo com o terceiro modelo de acompanhamento parental do trabalho escolar cabe aos pais desenvolver um *trabalho diretivo académico e cultural* junto dos filhos. Tal consiste em fazer um acompanhamento apertado do trabalho escolar, apoiando, vigiando e desenvolvendo hábitos de trabalho, e simultaneamente uma estimulação cultural e recreativa através de uma ação parental intencional e precoce, que contribua para desenvolver o gosto pelo conhecimento e ensinar a pensar:

No primeiro ano de escolaridade, a esmagadora maioria das crianças precisa de apoio em casa para criar hábitos de trabalho, gosto pela leitura, curiosidade pela pesquisa, prazer pelo conhecimento. E não se consegue isso (mais uma vez, na maior parte dos casos) só com aquilo que aprende na escola. (P2B15P5)

Não obstante, este tipo de trabalho parental de estimulação cultural intencional nem sempre é bem sucedido, nomeadamente em relação ao gosto pela leitura:

Desde pequenos que tentei incutir-lhe o gosto pela leitura, desde logo porque eu sempre adorei ler [...] azar dos azares, vá-se lá saber porquê - nem um nem outro gostam de ler (P2B15CP5)

O **aluno que os pais querem promover** é, assim, um aluno trabalhador e culto, com gosto pelo conhecimento, criativo e crítico.

4.4. Trabalho académico com autonomia da criança

O quarto e último modelo de acompanhamento parental do trabalho escolar identificado nos discursos dos pais das classes médias, *trabalho académico com autonomia da criança*, corresponde a uma conceção segundo a qual os pais só intervêm diretamente no trabalho

escolar a pedido dos filhos ou quando apresentam maus resultados. Encara-se o trabalho escolar como uma responsabilidade primeira dos filhos, pelo que lhes é dada autonomia para definir os seus métodos e tempos de trabalho e estudo, para realizarem as tarefas e aprendizagens. Esta autonomia é vista como uma forma de promover o seu sentido de responsabilidade e não impede que os pais exerçam controlo sobre o trabalho dos filhos, regulando-o pelos resultados que atingem:

(...) enquanto eles tiverem boas notas - estudar é, em primeiro lugar, responsabilidade deles, não dos pais. No mundo perfeito, e a partir da idade da Carolina (aos seis ou sete anos eles ainda são muito pequenos e falta-lhes sentido de responsabilidade), os pais só deveriam intervir a pedido dos próprios (P2B15P1)

Esta forte ênfase na autonomia dos filhos pressupõe, no entanto, contextos adequados à maturidade da criança, com exigências adequadas, pelo que se critica a pressão excessiva dos exames:

Acho ótimo que os miúdos sejam examinados; acho péssimo, estando a falar de putos com 10 anos de idade, que os pais e os professores coloquem em cima dos seus ombros uma pressão excessiva. (P2B15P1)

O tipo de **aluno que os pais querem promover**, através deste modelo, é um aluno capaz de se auto-regular, trabalhador, que leva a sério o trabalho escolar, bem sucedido e eficaz, comportando-se como um “aluno profissional” (Dubet, 1991).

5. Modelos de educação familiar na retaguarda do acompanhamento parental

As preocupações com o acompanhamento escolar, que exigem dos pais um trabalho mais ou menos apertado, com gradações que podem ir de uma vigilância e presença constantes a uma “navegação à vista”, implicam e estendem-se à educação familiar em geral. Deste modo, a partir dos princípios sobre o acompanhamento do trabalho escolar podem inferir-se modelos de educação familiar que constituem princípios sobre a **ação educativa parental** em geral e o **tipo de criança que se pretende promover**.

Associado ao primeiro modelo de acompanhamento escolar (*trabalho diretivo académico*) encontra-se um **modelo tradicionalista de educação familiar** que, no que respeita à **ação dos pais**, faz a apologia de um trabalho impositivo e de reprodução das tradições e valores entre gerações (respeito pelos mais velhos, autoridade das gerações anteriores), assente numa relação pais-filhos hierárquica, ou seja, que reproduz a ordem geracional (Alanen, 2009).

Deste modo, **a criança que se quer promover**, neste modelo de educação familiar, é uma criança obediente, respeitadora da autoridade e psicologicamente otimista, confiante e resiliente. **A criança** é, por conseguinte, encarada como um ser moldável e ajustável ao trabalho educativo que é exercido sobre si pelos pais.

O *trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança* encontra-se aliado a um *modelo de educação familiar protetor* que defende uma ação diretiva, protetora e vigilante, com base numa relação pais-filhos hierárquica mas atendendo às necessidades das crianças, enquanto fase de desenvolvimento específica e às suas diferenças individuais. A **criança que se pretende promover** é uma criança autónoma e responsável mas controlada, sob tutela e proteção adulta,

de forma a que a criança-criança prevaleça e não seja prejudicada pela criança-aluno. A criança é encarada como um ser frágil que tem de ser protegido, sendo reconhecida e respeitada pelas suas especificidades psicológicas e físicas.

Por sua vez, o *trabalho diretivo académico e cultural* surge ancorado num *modelo de educação familiar cosmopolita*. Defende-se uma **ação parental** que combina uma pedagogia invisível (Bernstein, 1984) (estimulação cultural) e um trabalho directivo e vigilante, sustentada por uma relação pais-filhos hierárquica.

Procura-se, desta forma, **promover uma criança** cosmopolita, psicologicamente otimista, confiante e irreverente. Relativamente ao conhecimento pretende-se que seja culta, curiosa, criativa, com gosto pelo conhecimento, crítica, aberta, mas terá sempre que ser orientada e culturalmente formada.

O quarto modelo de acompanhamento do trabalho escolar (*trabalho académico para a autonomia da criança*) apoia-se num *modelo de educação familiar negociado/contratualista*. Este modelo pressupõe, no que respeita à ação dos pais, uma procura constante de equilíbrio entre a capacidade de agência das crianças e o papel preponderante dos pais, um balancear entre exigência e complacência, assente numa relação pais-filhos negociada. Deste modo, essa ação pode ser vista como uma espécie de “navegação à vista”, que procura ser sobretudo orientadora, envolvendo sentimentos de incerteza.

Nesta perspetiva, a **criança que se quer promover** é uma criança autónoma, com sentido de responsabilidade e iniciativa. A criança é, assim, vista como um actor social, com capacidade de tomar decisões e poder de influência nas práticas quotidianas dos pais.

Conclusões

Os exames assumem hoje uma larga importância nos sistemas educativos, constituindo uma das tecnologias da monitorização dos resultados tida como indicador fiável da qualidade da educação. Procurámos analisar como os exames do 4º ano de escolaridade são ressignificados e experienciados num grupo social particularmente sensível ao investimento na escolaridade, a classe média, a partir da análise dos seus testemunhos na blogosfera.

As famílias da classe média urbana, detentoras de elevados volumes de capital cultural, aqui analisadas, apresentam em comum um intenso investimento na escolarização, tal como a literatura tem vindo a dar conta. A intensificação do acompanhamento ativo da escolaridade dos filhos, resultante da ansiedade com que encaram o futuro dos mais jovens, estará na origem do desenvolvimento de um fenómeno designado por alguns autores como parentocracia.

Contudo, esta parentocracia não será exercida nos mesmos moldes por todas as famílias. Esta pesquisa permite-nos desvendar a diversidade que existirá dentro deste grupo social, no que respeita aos seus valores e princípios educativos, isto é, ao modo como equacionam o trabalho escolar e a educação familiar.

Relativamente à forma como os pais encaram a escola e o trabalho escolar, a análise permitiu identificar três concepções típicas de uma ética do trabalho, ancorada numa lógica de disciplinação e conformidade social para a autonomia e responsabilidade da criança, que assumem, no entanto,

particularidades próprias quanto ao modo como perspetivam a missão da escola, o papel dos professores e metodologias, a conceção de aluno, a avaliação e os efeitos (psicológicos e/ou académicos) dos exames nas crianças/alunos. Salientaram-se, assim, uma ética do trabalho restrita, uma ética do trabalho adaptada e uma ética de um outro modelo de trabalho.

Nestes três modelos, os efeitos dos exames nas crianças são distintamente equacionados. Os pais que se enquadram na ética do trabalho restrita desvalorizam os efeitos dos exames nas crianças/alunos, considerando que estes não são perniciosos e contribuem para preparar as crianças para a competição que enfrentarão no futuro, contrariamente aos pais que se posicionam numa ética do trabalho adaptada ou numa ética de um outro modelo de trabalho, mais sensíveis à pressão que os exames podem exercer, por serem apologistas de um modelo de escola menos performativo e mais direccionado para as necessidades das crianças.

Estas éticas do trabalho traduzem-se também em modelos distintos de acompanhamento parental do trabalho escolar. Alguns pais realizam uma vigilância contínua do trabalho escolar dos filhos que intitulamos *trabalho diretivo académico*, com vista à produção de um aluno trabalhador, obediente e capaz de encarar os exames sem medo. Outros realizam um acompanhamento de forma vigilante e protetora, em que se combina a exigência com a minimização da ansiedade e do stress relativamente aos exames. Nestes casos procura-se promover um aluno trabalhador, que seja respeitado pelas suas especificidades, em que o ofício de aluno não colida com o de criança. Designamos este modelo como *trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança*. Outros, por seu lado, desenvolvem um acompanhamento apertado do trabalho escolar com vista ao desenvolvimento simultâneo de hábitos de trabalho e do gosto pelo conhecimento, procurando promover um aluno trabalhador, culto e criativo. Trata-se de um *trabalho diretivo académico e cultural*. Por fim, alguns pais encaram o trabalho escolar como uma responsabilidade primeira dos filhos, dando-lhes autonomia como forma de promover o seu sentido de responsabilidade, mas mantendo uma vigilância em relação à pressão dos exames, tendo em consideração a idade das crianças. Este *trabalho académico para a autonomia da criança* procura promover um aluno trabalhador, eficaz e capaz de se autoregular.

Os modelos de acompanhamento do trabalho escolar permitiram-nos ainda inferir princípios distintos em relação à educação familiar nas famílias de classe média analisadas. O trabalho diretivo académico parece estar associado a um *modelo tradicionalista de educação familiar*, assente numa relação pais-filhos hierárquica, onde se valorizam as tradições e valores entre gerações e onde se procura promover uma criança obediente, psicologicamente otimista e resiliente. Ao trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança estará subjacente um *modelo de educação familiar protetor*. Este também se baseia numa relação pais-filhos hierárquica, mas procura atender às especificidades da criança. A criança que se quer promover é uma criança que não deve ser prejudicada pela criança-aluno. Já o trabalho diretivo académico e cultural parece ser sustentado num *modelo de educação familiar cosmopolita*, igualmente baseado numa relação pais-filhos hierárquica, onde se desenvolve um trabalho diretivo e vigilante e se reconhece a importância das práticas de estimulação cultural. Pretende-se promover uma criança cosmopolita, confiante, curiosa, que precisa de se ser orientada e culturalmente formada. Finalmente, o trabalho académico para a autonomia da criança estará suportado num *modelo de educação familiar negociado/contratualista*, em que se procura gerir a capacidade de agência das crianças e o papel preponderante dos pais, numa ação educativa que é sobretudo

orientadora. A criança, vista como um ator social, deve ser responsável e autónoma.

O aprofundamento da análise dos discursos dos pais das classes médias na blogosfera acerca da realização de exames no 4º ano de escolaridade permitiu-nos, portanto, compreender as nuances que distinguem as lógicas de escolarização destas famílias, o lugar dos exames na sua ação parental e desvendar os princípios educativos que orientam a sua ação.

Estas famílias apresentam em comum o intenso acompanhamento do trabalho escolar dos seus filhos, mas a forma como o fazem parece estar fortemente dependente de determinados valores e das suas conceções de aluno e criança, que se traduzem em modelos educativos diferenciados. As lógicas de escolarização das famílias das classes médias, enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança, parecem, por conseguinte, estar enformadas, de forma mais articulada ou tensional, nos princípios gerais que os pais consideram dever nortear a educação familiar, sendo os exames equacionados de forma diferente em função destas lógicas.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. (2014) Questões, objetos e perspetivas em avaliação, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 19, n. 2, pp. 487-507.

ALANEN, L (2009) Generational Order; en Qvortrup, J., Corsaro, M. & Honing, M-S (ed.) *Handbook of childhood studies*, London: Palgrave, pp. 159-174.

BALL, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002) 'Classification' and 'judgment': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education, *British Journal of Education*, vol. 23, nº1, pp. 51-72.

BALL, S. J. (2003) *Class strategies and the education market: the middle class and social advantage*, London, Routledge Falmer.

(2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar, *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, pp. 1105-1126.

BALLION, R. (1986) Les familles et le choix du collège, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 15, nº3, pp. 183-202.

BARDIN, L. (2009) *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BARRETT DEWIELE, C.E. & EDGERTON, J.D. (2016) Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage?, *Interchange*, vol 47, pp. 189-210.

BECK, U. (2000) A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva; en Beck, U, Giddens, A. & Lash, S. (eds.) *Modernização reflexiva, política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras, CeltaEditora, pp. 1-52.

BERNSTEIN, B. (1984) Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 49, pp. 26-42.

BIDOU-ZACHARIASEN, C. (2004) Les classes moyennes: définitions, travaux et controverses, *Éducation et Sociétés*, nº 14, pp. 119-134.

BOURDIEU, P. (1979) *La distinction - Critique sociale du jugement*, Paris, De Minuit.

BOWE, R., GEWIRTZ, S. & BALL, S. J (1994) Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice', *British Journal of Education*, vol. 15, nº1, pp. 63-78.

BROWN, P. (1990) The "third wave": education and the ideology of parentocracy, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, nº1, pp. 65-85.

CHAUVEL, L. (2004) L'école et la déstabilisation des classes moyennes, *Éducation et Sociétés*, vol 2, nº 14, pp. 101-118.

COSTA, A. F, MAURITTI, R, MARTINS, S.C., MACHADO, F. L., & ALMEIDA, J.F. (2000) Classes sociais na Europa, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-46.

DIOGO, A. M.; FERREIRA, M. & MELO, B. P. (2016), Exames para que te quero!: Pistas para aprofundar um debate inacabado, *Plataforma Barómetro Social*, 1ª Série de 2016 de Artigos de Opinião [março de 2016]. Disponível em <http://barometro.com.pt/archives/2085>.

DUBET, F. (1991) *Les Lycéens*, Paris, Seuil.

ESTANQUE, E. (2012) *A classe média: ascensão e declínio*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

ESTEVES, M. (2006) *Análise de conteúdo*; em Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (eds.) *Fazer investigação*, Porto, Porto Editora, pp. 105-126.

EURYDICE (2010), *Exames nacionais de alunos na Europa*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

FERREIRA, M., MELO, B., & DIOGO, A. (2015) Os exames do 4º ano no quotidiano das crianças: testemunhos dos actores educativos no campo dos media; em *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação - O Governo das escolas: atores, políticas e práticas*, Braga, Universidade do Minho, 1, 2 e 3 de Outubro.

GEWIRTZ, S., BALL, S. & BOWE R. (1995) *Markets, choice and equity in education*, Buckingham, Open University Press.

GIDDENS, A. (2002) *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta Editora.

MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2002) A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo, *Educação, Sociedades & Culturas*, nº 18, pp. 25-40.

MAROY, C., & VOISIN, A. (2013) As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública, *Educação & Sociedade*, vol. 34, nº 124, pp. 881-901.

MAROY, C. (1997) A análise qualitativa de entrevistas; em Albarello, L, Digneffe, F, Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (eds.) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 117-155.

MELO, B.P., DIOGO, A. & FERREIRA, M. (2016) Os exames do 4º ano na blogosfera: concepções sobre escola, crianças e dinâmicas familiares, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, pp. 141-161.

MONS, N. (2009) Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. Revue française de Pédagogie, vol. 169, pp. 99-139.

MEURET, D., BROCCHOLICHI, S. & DURU-BELLAT, M. (2001) Autonomie et choix des établissements scolaires, Les Cahiers de l'IREDU, 62.

NOGUEIRA, M. A. (1998) A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural, Revista Brasileira de Educação, 7, pp. 42-56.

(2012), Um tema revisitado. As classes médias e a educação escolar; en Dayrell, J, Nogueira, M. A., Resende, J.M. & Vieira, M. M. (eds.) Família, Escola e Juventude, Belo Horizonte, Editora UFMG, pp. 110-131.

PERRENOUD, Ph. (1994) Métier d'Élève et Sens du travail scolaire, Paris, ESF Éditeur.

WEBER, M. (1983) A ética protestante e o espírito do capitalismo, Porto, Editorial Presença.

ZANTEN, A. Van (2004) Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée, Education et sociétés, n° 14, pp. 5-12.

(2005) New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies, European Educational Research Journal, 4(3), pp. 155-169.

(2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia, Revista de Antropología Social, 16, pp. 245-278.

(2008) ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social; en Fanfini, E. T. (ed.) Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa, Buenos Aires, IPE UNESCO/SXXI Editores, pp. 173-190.

(2009) Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales, Paris, PUF.

13

Os desafios que as escolas colocam às famílias: Estratégias e práticas educativas familiares no contexto da escola pública Portuguesa.

João Eduardo Martins, Carla Vilhena e Bernardete Sequeira

jrmartins@ualg.pt

cvilhena@ualg.pt

bsequei@ualg.pt

Faculdade de Economia da UALG, Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UALG, GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra.

Resumo: A presente comunicação tem como objectivo a discussão de um projecto sociológico em curso em torno da mobilização parental para o acompanhamento escolar das crianças na escola pública portuguesa a partir da análise dos desafios que as escolas colocam às famílias na contemporaneidade. Inspirados pelo mergulho inicial na revisão da literatura sobre as práticas educativas familiares partimos da hipótese de que o acompanhamento escolar por parte das famílias está marcado de forma desigual não só pela condição social das famílias mas também pelo género e de que estas são duas variáveis importantes a ter em conta quando nos debruçamos sobre as práticas educativas familiares. Introduzimos no entanto uma hipótese acrescida. A de que dentro das famílias da mesma condição de classe, seja nas classes populares, seja nas classes intermédias e superiores podemos encontrar variações intra-individuais no modo como o acompanhamento das crianças face ao seu percurso escolar é feito. Levamos também em conta a profunda reconfiguração da instituição familiar nas sociedades da modernidade tardia o que nos faz optar metodologicamente por dar prioridade à compreensão da relação de determinadas formas familiares específicas no trabalho de acompanhamento escolar dos seus educandos. Encaramos também as crianças como actores activos e intervenientes na produção da relação das famílias com a escola levando em consideração que o género das crianças é uma variável importante a ter em conta. Os desafios que o processo de escolarização coloca às famílias, as suas estratégias e práticas educativas serão também perspectivados a partir do ponto de vista das crianças, um olhar recentemente descoberto a partir sobretudo de uma sociologia da infância e que tem sido pouco trabalhado no espaço da sociologia da educação portuguesa.

Palavras-chave: Famílias, escolarização, estratégias, práticas educativas, desigualdades educativas.

Abstract: The purpose of this communication is to discuss an ongoing sociological project about parental mobilization for children school monitoring within the Portuguese public school, on the basis of the analysis of challenges that schools pose to families in the contemporaneity. Inspired by the initial dip in literature review on family educational practices, we assume that the school monitoring given by families is marked in an unevenly way, not only by the families' social condition, but also by gender, and that these are two important variables to be taken into account when we look at family educational practices. We have, however, introduced an additional hypothesis namely, that within families of the same class condition, whether in popular classes or in middle and upper classes, we can find intra-individual variations in the manner the monitoring of children is carried out considering their schooling path. We also took into account the profound reconfiguration of family institution in late modernity societies, which makes us methodologically opt to give priority to the specific understanding of the relation of certain specific family forms within school monitoring of their children. We also look at children as active and intervening actors in the production of the relation between families and school, considering that the gender of children is an important variable to take into account. The challenges that the schooling process poses to families, their educational strategies and practices, will also be put into perspective from the point of view of children, a recently discovered perspective, mainly based on a sociology of childhood, which has been little explored in the space of sociology of Portuguese education.

Key words: Families, schooling, strategies, educational practices, educational inequalities

O ponto de partida: O desafio de enfrentar uma escola desigualitária

Um estudo levado a cabo recentemente na sociedade portuguesa coordenado por Teresa Seabra, do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL (Seabra et al, 2014) pôs em evidência de forma forte o peso da condição social das famílias no sucesso escolar das crianças demonstrando ainda que o capital escolar das mães assume uma importância maior do que o dos pais. Aquilo que os resultados de investigação no âmbito da sociologia da educação nos últimos anos têm vindo a demonstrar (Baudelot e Establet, 1992; Grácio, 1997) ganha aqui forte centralidade. Para além da classe social, o género conta e faz a diferença na educação parental das crianças. Um outro estudo saído no mesmo ano, do Instituto de Estatística do Reino Unido, recorrendo a dados do Eurostat, pôs em evidência que por cá, o filho de uma mulher com baixa escolaridade, tendo no máximo 9º ano, tem sete vezes mais probabilidade de não prosseguir estudos o que um colega filho de uma mãe licenciada (Serafino e Tonkin, 2014). Enquanto em Portugal a escolaridade da mãe é a variável mais determinante, a nível europeu as habilitações do pai têm mais influência. Concluía-se que o trabalho desenvolvido pela escola para contrariar o determinismo social tem sido insuficiente uma vez que a origem social dos pais continua a pesar fortemente sobre os resultados escolares dos alunos. Isso mesmo seria corroborado por dois estudos realizados em 2016 pela Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC). O primeiro divulgado em fevereiro de 2016 para o 3º ciclo do Ensino Básico permitiu constatar que *“entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de “percursos de sucesso” no 3º ciclo é de 71% enquanto os alunos cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4º ano, a mesma percentagem de “percurso de sucesso” é de apenas 19%”* concluindo que *“esta disparidade de resultados é muito acentuada, especialmente tendo em atenção que uma das funções do ensino público é nivelar as oportunidades entre os alunos de diversas origens”* (DGEECa, 2016:5). Em Outubro do mesmo ano a DGEEC volta a divulgar resultados de investigação, agora respeitantes ao 2º ciclo, onde se conclui novamente pela existência de uma relação muito forte entre o desempenho escolar dos alunos e o meio socioeconómico dos agregados familiares. Entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de *“percursos de sucesso”*¹ no 2º ciclo do ensino básico é de 80%. Já entre os alunos cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4º ano, a percentagem baixa para os 26%. As discrepâncias são ainda mais evidentes quando se compara o percurso dos alunos cujas mães não possuem qualquer habilitação com o percurso daqueles cujas mães têm mestrado ou doutoramento: a diferença vai dos 8% aos 83% (DGEECb, 2016:5). Os mesmos dois estudos, quer para as escolas públicas do 3º ciclo quer do 2º ciclo, permitiam constatar que o elevado peso da condição socioeconómica das famílias no percurso escolar dos seus filhos não era equivalente a um destino ou a uma fatalidade social uma vez que os resultados sofrem variações importantes segundo outros factores como a região do país e as escolas onde o percurso escolar acontece, tendo a análise por distrito evidenciado regiões onde as mães são fortemente escolarizadas e os percursos de sucesso estão abaixo dos valores médios nacionais, ou pelo contrário, regiões onde as mães têm baixos níveis médios de escolaridade e a percentagem de percursos de sucesso é elevada.

¹ Definição de *“percurso de sucesso”* segundo os estudos da DGEEC (2016): - Um aluno com *“percurso de sucesso”* no 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade) é um aluno que obteve positiva nas duas provas finais do 6º ano de 2014/2015 (Português e Matemática), após um percurso sem retenções no 5º ano. Um *“percurso de sucesso”* no 3º ciclo do ensino básico é definido como um aluno que tem positiva nos dois exames finais do 9º ano (Português e Matemática) após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos.

Os autores apontam a hipótese muito verosímil de que o “*dinamismo da escola*” e a “*cultura local*” podem fazer a diferença (DGEECib, 2016: 13). A investigação em sociologia da educação é fértil na demonstração empírica de como o capital económico e cultural das famílias (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970, 1993; Bernstein, 1977; Morais et al, 1986; Vieira, 2003.) condicionam de forma forte as oportunidades sociais dos indivíduos e suas famílias face à escolarização. Os trabalhos dos teóricos da reprodução cultural foram elucidativos a esse respeito e deram um contributo importante a esta problemática. Apesar disso e como nos recordam Duru-Bellat e Van Zanten (1999: 169) o papel activo da família no processo de escolarização foi negligenciado nos primeiros trabalhos em sociologia da educação pela sua redução à variável “*pertença de classe de origem*” e pela focalização estreita entre as correspondências ou as contradições entre os modos de socialização familiar e as exigências da escola. Nos tempos actuais pelo contrário, numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as carreiras escolares dos alunos. Estas práticas revelam-se por vezes mais preditivas dos destinos escolares do que a origem social mesmo se existe uma forte correlação entre estes dois tipos de variáveis. Paralelamente podemos observar que num modo de reprodução social em que predomina o capital escolar, todas as famílias, incluindo as mais favorecidas encontram-se obrigadas a definir estratégias educativas e de se organizarem em consequência, e que o sucesso ou insucesso escolar das crianças constituem-se como marcadores sociais importantes do próprio valor social das famílias. Constata-se assim que nos últimos anos o enfoque das investigações sobre as estratégias e práticas educativas das famílias (Kellerhalls e Montandon, 1991) têm posto em evidência que estas são compostas por actores activos e estratégias (Almeida e Vieira, 2006) que actuam no sentido de proporcionar as melhores oportunidades educativas aos trajectos escolares dos seus filhos. A escolha da escola ou ainda das turmas no interior da escola são apenas algumas das estratégias que as famílias põem em prática para garantir o sucesso escolar dos seus filhos, garantir uma certa selecção escolar e social e preservar as suas crianças de contactos indesejáveis (idem: 113). Mobilizando o título de uma obra recente de François Dubet trata-se em muitas das situações do resultado de um processo racional de preferência das desigualdades (Dubet, 2014).

Famílias e escolarização: Três grandes orientações na investigação

Bergonnier-Dupuy (2005: 5) no nº 151 da Revista Francesa de Pedagogia apresenta as grandes orientações de investigação sobre a relação entre as famílias e a escolarização das crianças e adolescentes. Encontram três grandes orientações de investigação: - A análise dos estilos educativos familiares; a análise do acompanhamento parental da escolarização dos seus filhos e o estudo das práticas educativas e das interacções pais-crianças ligados à aprendizagem (resolução de problemas, análise das interacções linguísticas, as práticas de leitura). Para esta autora a questão que se coloca é a seguinte: o que é que em função da idade da criança, da socialização e educação familiar, de maneira directa ou indirecta, favorece o sucesso e a integração social ou pelo contrário pode levar a problemas de adaptação face ao meio escolar. Segundo Bergonnier-Dupuy (2005) os resultados de investigação provenientes de diferentes campos são relativamente coerentes entre eles. Põem em evidência as vantagens de uma educação familiar baseada na busca da autonomização e da realização das crianças. A combinação da disponibilidade afectiva e do encorajamento à autonomia tem um efeito favorável sobre o comportamento das crianças e sobre os resultados das avaliações, mais

especificamente, na escola. A autora interroga-se se estes resultados serão válidos para todos os meios sociais e refere que num contexto em que as relações sociais entre os géneros, entre as gerações e o lugar das crianças na família se modificaram consideravelmente (Almeida e Vieira, 2006), o desafio das novas pesquisas consistirá na tomada em conta da complexidade da realidade contemporânea. As primeiras pesquisas sobre a influência do ambiente social sobre o desenvolvimento cognitivo e a escolaridade das crianças focalizaram-se sobre o estatuto social das famílias e/ou sobre a sua pertença étnica. Alguns grandes inquéritos longitudinais (Forquin, 1990: 19) cedo mostraram as correlações entre o meio social de pertença, certas práticas educativas familiares, o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar das crianças. Percebe-se assim que a tomada em conta de informações gerais sobre o nível socioeconómico e cultural não pode ser ignorado mas que se revela por si só insuficiente para perceber as relações de causalidade complexas entre as famílias e os processos de escolarização.

Os estilos educativos familiares e o acompanhamento parental das crianças

Uma via de investigação² que se abre é a do estudo dos estilos educativos familiares. A colocação em evidência de estilos educativos familiares contrastados consoante os diferentes meios sociais traz elementos de compreensão sobre a capacidade da família a produzir as condições favoráveis a uma escolarização bem sucedida. É bem conhecida a tipologia de estilos educativos de Baumrind (1971) que traça três tipos principais. O estilo autoritário (uma educação rígida); o estilo estruturante (respeito firme por um determinado conjunto de regras mas estimulando em simultâneo a autonomia da criança) e o estilo permissivo (pouca exigência em relação ao cumprimento de regras e ausência de vontade de exercer um controlo sobre a vida da criança). Esta tipologia inspirou as pesquisas de outros investigadores (Bergonnier-Dupuy, 2005:7) que puseram em evidência a relação entre os estilos educativos e os resultados escolares mostrando também como estes estilos educativos estão associados a famílias de diferente condição social (Kellerhalls e Montandon, 1991). Pode-se assim demonstrar que os pais com um estilo estruturante têm um melhor envolvimento na escolaridade dos seus filhos e que a percepção pelos adolescentes de um estilo educativo familiar autoritário e permissivo está correlacionado com performances escolares fracas acontecendo o inverso para o estilo estruturante. Este último estilo educativo encontra-se mais estreitamente ligado a famílias de meios favorecidos. Num registo socioafectivo, Lescarret (1999) mostra que a dinâmica familiar associada ao sucesso escolar dos adolescentes é construída em torno da presença equilibrada de regras e de segurança. Atenção contínua ao trabalho do adolescente, clima de confiança, e sanções moderadas favorecendo o esforço e a autonomia. Para os adolescentes de meio desfavorecido, quando os pais acordam um lugar central e dinâmico à adolescência, estes encontram-se em situação de sucesso escolar. Acontece o inverso no caso das famílias (sobretudo as mais desfavorecidas) que não levam em conta as preocupações das suas crianças. As investigações sobre valores educativos também corroboram estes resultados de valorações educativas diferenciadas consoante as classes sociais (Forquin, 1990: 30). São distinguidos tendencialmente

² Das três grandes orientações de investigação atrás identificadas por Bergonnier-Dupuy (2005) vamos mobilizar para a nossa discussão as duas primeiras, sobre os estilos educativos familiares e o acompanhamento escolar das crianças, uma vez que são aquelas que mais contributos dão para a discussão dos nossos interesses atuais de investigação, em particular esta última via.

dois grandes tipos de sistemas valorativos. Por um lado, um sistema de valores que valoriza o conformismo, a obediência, a ordem, a honestidade, o respeito pelos outros, a disciplina. Por outro lado, um sistema valorativo assente na autonomia onde se valoriza a iniciativa, a curiosidade intelectual, o espírito criativo e crítico. As classes intermédias e superiores valorizam mais o respeito pelos outros, o controlo de si, a independência, a autonomia e a criatividade (modelo valorizado pela instituição escolar). As classes populares preferem na maior parte das vezes a adaptação aos constrangimentos exteriores, a obediência às regras instituídas, a ordem e a disciplina. Outros autores chamam a atenção para a heterogeneidade das práticas educativas familiares e para a diversidade de estilos educativos e de sistemas de valoração dentro das mesmas classes sociais mesmo que estas grandes tendências persistam (Bergonnier-Dupuy, 2005:8). Outro conjunto de investigações segue o eixo analítico do acompanhamento parental da escolaridade dos seus filhos. A mobilização dos pais em torno da escolarização dos filhos aumentou consideravelmente nas últimas décadas em todas as classes sociais, inclusivamente nos meios populares (Vieira, 2006: 293). Num contexto em que se entra cada vez mais cedo no processo de escolarização e em que a frequência da escola se estende por anos cada vez mais tardios, com a invenção social da ideia de “*aprendizagem ao longo da vida*”, os indivíduos e as suas famílias têm uma cada vez maior consciência da importância da instituição escolar nos seus destinos sociais tornando-se em muitos casos em verdadeiros consumidores de escola (Ballion, 1982). Do ponto de vista científico o acompanhamento familiar da escolaridade das crianças e jovens tem sido objecto de inúmeras pesquisas nos domínios da sociologia e da psicologia e no conjunto mais vasto das ciências da educação. Estes trabalhos procuram descrever o conjunto das práticas educativas levados a cabo pelas famílias para apoiar a escolaridade dos seus filhos assim como as representações, as aspirações e expectativas parentais face à escola. No âmbito das abordagens sociológicas mais conhecidas, no âmbito das desigualdades sociais face à escolarização, são de assinalar os trabalhos dos teóricos da reprodução cultural, com destaque para os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964, 1970) por um lado, que encaram a escola como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais, em que os “*herdeiros*” porque dotados da cultura legítima e provenientes de famílias dotadas de maior capital económico e cultural, retiram mais vantagens do processo de escolarização, e por outro lado, os trabalhos inspirados em Bernstein (1977) que centrados na teoria dos códigos sociolinguísticos, associam a utilização de diferentes tipos de códigos pelas diferentes classes sociais à reprodução social favorável às classes médias e superiores, pela utilização do código mais requerido pela escola, o código elaborado. Numa outra via teórica, o individualismo metodológico de Boudon (1973), centrado nas escolhas dos diferentes indivíduos, pesando os custos e benefícios das suas decisões, em cada ponto de bifurcação no labirinto escolar (Berthelot, 1973), também não deixa de constatar a forma como as posições sociais contam na hora de tomar decisões cruciais para as trajectórias escolares futuras dos alunos. Ainda dentro das correntes mais deterministas que põem muito peso explicativo nas determinações sociais, destacamos os teóricos da correspondência como Baudelot e Establet (1971, 1979) e Bowles e Gintis (1977), ou até autores que se situam num Marxismo Estruturalista que destacam o papel da ideologia na reprodução das relações sociais de produção, como o faz Althusser (1970), e que defendem que a instância escolar está ao serviço das classes dominantes e da mera reprodução do sistema capitalista, pelo que a escola teria um papel central na divisão da sociedade em classes, fazendo com que as classes populares ocupassem os lugares mais baixos da hierarquia da estratificação social. Se estas pesquisas foram fundamentais para

desocultar o papel da escola na fabricação de desigualdades sociais e das desigualdades face aos processos e percursos de escolarização assim como em relação ao acesso e sucesso escolar, outros trabalhos mais recentes, a partir de concepções teóricas menos deterministas procuram compreender o modo como a interação entre a escola e as famílias das classes populares estão na origem do fracasso ou do sucesso escolar. É o caso de Bernard Lahire que a partir da sua teoria do actor plural (Lahire, 1998) vai entrar nas práticas de escrita das famílias populares e vai encontrar uma relação à cultura escrita onde não se esperava que ela existisse e que ajuda a explicar os casos “*improváveis*” de sucesso em famílias de menor capital económico e cultural. Outros trabalhos têm demonstrado que quando as famílias são marginalizadas socialmente a sua relação com a escola é frequentemente vivida de forma conflitual (Bergonnier-Dupuy, 2005: 9). Os pais implicam-se pouco na escolaridade das suas crianças e não têm um projecto escolar definido para os seus filhos. As representações das famílias desfavorecidas sobre a escola estão muitas vezes marcadas pela desconfiança e incompreensão. Os pais podem inclusivamente ter uma atitude de resignação face à escola mesmo quando os professores valorizam uma intervenção parental assente no diálogo e pais que mostram interesse no percurso escolar dos filhos. Quanto aos estudos que cruzam a classe social com o género nas práticas de intervenção parental, junto da vida escolar dos seus filhos, estes constataam a forte regularidade social da omnipresença da mãe que ajuda e supervisiona, muitas vezes com o trabalho supletivo de outros suportes na família aparecendo o pai em último plano (idem: 11). Nas famílias de estatuto social elevado as mães participam nos deveres escolares dos seus filhos e na programação do trabalho semanal. As mães assumem assim um papel de suporte pedagógico e ajudam a dar sentido às aprendizagens escolares dos seus filhos para a sua vida quotidiana. Isto acontece menos na maioria das famílias de estatuto social mais baixo. A importância da mãe como suporte da escolaridade dos seus filhos é posta em evidência por estes trabalhos e parece ser um preditor poderoso dos processos de adaptação social e escolar das crianças no longo prazo. Quer a maior implicação das mães no percurso e no trabalho escolar dos seus filhos quer quando os pais dizem não deixar ao acaso a relação à escola dos seus filhos estão correlacionados com o sucesso escolar dos mesmos e quanto mais elevada a escolaridade quer dos pais quer das mães menos estes dizem deixar o trabalho escolar dos seus filhos entregue à sua própria sorte (ibidem:11). Resultados estes que vêm pôr em causa as propostas que relacionam a autonomização das crianças e jovens com o sucesso escolar e vêm chamar a atenção para a importância do olhar para as tensões que podem existir no interior das famílias nesta corrida para o sucesso escolar. O que do ponto de vista teórico reforça, em nosso entender, a pertinência do operador conceptual *épreuve* (provação) e da sociologia da individuação de Martucceli (2006) na busca da compreensão de como as famílias enfrentam os desafios da escolarização dos seus filhos. Segundo Duru-Bellat e Van Zanten (1999: 175) as pesquisas actuais sobre as práticas educativas das famílias dão uma importância maior do que no passado ao trabalho de acompanhamento do percurso escolar das crianças. Este trabalho é geralmente concebido como um investimento rentável num contexto caracterizado pelo alongamento da escolarização e o crescimento da competição escolar e profissional. Ele permite de manter o esforço escolar da criança durante o percurso, de o ajudar a suportar a concorrência com os seus pares e de se colocar em melhor posição no mercado escolar e profissional. Ao mesmo tempo este investimento das famílias na escolarização das suas crianças permite também a sua protecção contra as decepções e sofrimentos que pode provocar o jogo da competição escolar suportando competências e disposições necessárias a um bom enquadramento da sociabilidade infantil e

adolescente na instituição escolar. Neste contexto de valorização crescente da procura de credenciais educacionais que garantam as melhores posições e destinos sociais dos seus filhos, os pais, e mais precisamente as mães, são numerosas, as que dizem participar regularmente no enquadramento doméstico do trabalho escolar embora uma parte significativa dos pais da classe operária (40%) não qualificada se sintam incompetente para ajudar as suas crianças (idem: 177). As modalidades da ajuda ao trabalho escolar variam assim fortemente não só em função da classe social mas também do género. Para as mães da classe popular a ajuda pode ser entendida como o simples facto de vigiarem os seus filhos durante um certo tempo em que estes fazem os trabalhos de casa e têm tendência a substituir-se às crianças na realização das tarefas quando estas estão em dificuldade. Por seu lado, as mães de estatuto social elevado assumem um papel pedagógico. Explicam de novo as matérias, servem-se dos manuais para orientar os seus filhos e inventam jogos pedagógicos para reforçar e desenvolver os conhecimentos escolares. Estas últimas consultam mais que as mães de famílias populares as cadernetas de notas das crianças e têm mais informação sobre os resultados de outros alunos da turma. Trata-se de um verdadeiro trabalho de monitorização do trabalho escolar que as mães de classe média e alta realizam frequentemente (ibidem: 178). O género das crianças também interfere no acompanhamento. Os pais, em todas as classes sociais, despendem mais tempo a seguir o trabalho escolar dos filhos do que das filhas quer porque a escolaridade dos rapazes aparece como mais importante quer porque estes resistem mais às aprendizagens e à disciplina escolar. Outro aspecto importante tem que ver com o facto das famílias recorrerem cada vez mais a apoios escolares externos à família como o recurso frequente ao mercado das explicações. Estes apoios são percebidos como tendo a função principal de favorecer uma melhor escolaridade das crianças e contribuem também para a pacificação das relações sociais em meio familiar uma vez que aliviam as tensões resultantes do apoio permanente realizado pelos pais e ajudam as crianças a ultrapassar as suas dificuldades escolares. Aqui podemos encontrar mais uma vez diferenças sociais, dependendo da classe social de pertença das famílias, com os pais de classe média e superior a recorrer com mais intensidade ao mercado privado no suporte à competição escolar dos seus filhos, enquanto as classes populares recorrem sobretudo a apoios gratuitos e colectivos que estão sobre a alçada da escola e dos serviços sociais (ibidem: 178). São também as famílias que estão mais próximas social e culturalmente da escola que fazem mais recurso às ferramentas pedagógicas disponíveis no mercado (livros, guias de orientação e de revisão, imprensa especializada na aprendizagem de línguas, jogos educativos) para o acompanhamento parental dos seus filhos. Nas famílias populares os pais despendem também somas importantes de dinheiro nesse tipo de recursos mas frequentemente não se servem deles ou fazem um “*mau uso*” do ponto de vista dos professores. As iniciativas tais como a inscrição das crianças em actividades culturais e desportivas extra-curriculares que prolongam outras práticas culturais (frequência dos museus e do teatro, por exemplo) e que promovem um suporte escolar menos directo mas nem por isso menos eficaz são regularmente significativas das distinções entre classes sociais (Bourdieu, 1979). Alguns desportos (a equitação, a esgrima, ou o ténis, para dar apenas alguns exemplos), ou certas actividades culturais (a aprendizagem de um instrumento musical ou prática da dança clássica) são escolhidos para as crianças pelos pais de classe média e superior para desenvolver qualidades conformes com o objectivo de uma boa rentabilidade escolar mas também porque isso lhes permite controlar o universo social das amizades e mantê-los dentro dos grupos sociais de pertença. Outros aspectos como o gosto e as práticas de leitura; a escolha da escola, da turma ou a relação com os professores atravessam de forma diferencial os habitus e as práticas familiares das diferentes classes sociais.

Os desafios que as escolas colocam às famílias: O olhar que enforma a pesquisa

É neste sentido que achamos da maior importância entrar na vida das famílias para compreender os sentidos que atribuem à escolarização dos seus filhos, a forma como suportam a prova escolar dos mesmos (Martuccelli, 2006), o seu trabalho pedagógico quotidiano no acompanhamento escolar das suas crianças, as suas estratégias e práticas educativas. Partimos também da hipótese de que o acompanhamento escolar por parte das famílias está marcado de forma desigual não só pela condição social das famílias como pelo género (Lareau, 2003) e de que estas são duas variáveis importantes a ter em conta quando nos debruçamos sobre as práticas educativas familiares. Introduzimos no entanto uma hipótese acrescida. A de que dentro das famílias da mesma condição de classe, seja nas classes populares, seja nas classes intermédias e superiores podemos encontrar variações intra-individuais (Lahire, 2004) no modo como o acompanhamento aos jovens face ao seu percurso escolar é feito. Levamos também em conta a profunda reconfiguração da instituição familiar nas sociedades contemporâneas o que nos faz optar metodologicamente por dar prioridade à compreensão específica da relação de determinadas formas familiares no trabalho de acompanhamento escolar dos seus filhos, as famílias ditas de tipo tradicional, as famílias monoparentais e famílias recompostas. Encaramos também as crianças como actores activos e intervenientes na produção da relação das famílias com a escola (Montandon, 2005) levando em consideração que o género das crianças é uma variável importante a ter em conta. Estabelecemos assim os seguintes objectivos de investigação: - Compreender os desafios que se colocam às famílias para fazer face ao processo de escolarização dos seus filhos; - Compreender as estratégias e as práticas educativas que as famílias levam a cabo para enfrentar esses mesmos desafios; - Compreender as diferenças de género e classe social no modo como as famílias suportam o trabalho escolar dos seus filhos; - Compreender as variações intraindividuais das práticas educativas no interior das famílias das mesmas classes sociais. Do ponto de vista científico a investigação parece-nos relevante uma vez que permite a entrada na caixa negra da vida das famílias para perceber o trabalho educativo quotidiano de suporte à escolarização dos seus filhos num contexto de crescente importância da escolarização na vida futura das crianças e jovens (Almeida, 2005; Vieira, 2006). O olhar sobre o trabalho de socialização educativa a partir do interior das famílias tem sido pouco explorado na sociologia da educação portuguesa e só recentemente tem vindo a ganhar o interesse da comunidade científica dos sociólogos da educação que tem privilegiado um olhar a partir da instituição escolar em detrimento das entradas que se focalizam sobre aquilo que se passa no lar (Silva, 2010). Acresce a importância científica de se perceber em detalhe as diferenças de género e classe social que atravessam essa socialização diferencial no interior das famílias assim como as suas variações intraindividuais; assim como um complemento do olhar a partir da perspectiva das próprias crianças. Do ponto de vista da sua relevância política e social, o conhecimento científico da forma como as famílias fazem face aos desafios da escolarização dos seus filhos poderia levar posteriormente à elaboração de políticas públicas dirigidas para as famílias cujos filhos são mais afectados nos seus percursos pelo insucesso escolar e contribuir assim para uma maior igualização das oportunidades educativas entre as diferentes classes sociais. Estamos em crer que a elaboração de políticas públicas de conscientização das famílias sobre os factores que são preponderantes nas realizações escolares dos seus filhos poderia potenciar efeitos de sentido positivo sobre as suas práticas educativas e estratégias de actuação. Também a

formação de professores terá a ganhar com um trabalho de conscientização e de reconstrução de representações sobre os mecanismos sociais que fazem a diferença na relação dos pais com as escolas com vista a uma intervenção que possa ter efeitos ao nível de uma melhoria das oportunidades educativas e sociais. Do ponto de vista teórico partimos com duas entradas centrais na investigação, a partir da sociologia da educação. A sociologia da individuação e o conceito de prova (épreuve) tal como propostos por Martuccelli (2006) numa sociologia talhada para o entendimento e análise das grandes provações societárias que atravessam a vida dos indivíduos na contemporaneidade. Segundo este autor a prova escolar é uma das provas centrais do processo de individuação nas sociedades contemporâneas. A sociologia à escala individual de Bernard Lahire (1998) e o conceito de actores plurais com a centralidade da busca das variações intraindividuais das práticas sociais, neste caso, a descoberta e a compreensão da pluralidade das práticas e das estratégias educativas das famílias face ao processo de escolarização das suas crianças. Do ponto de vista da estratégia metodológica de investigação, o projecto faz recurso a uma metodologia mista, com uma lógica predominantemente qualitativa e compreensiva num primeiro momento da investigação. Trata-se de compreender em profundidade a partir de uma lógica da descoberta com a utilização de instrumentos de recolha de dados centrados em entrevistas semiestruturadas como técnica principal de recolha de dados. Numa segunda fase da investigação o recurso a uma metodologia quantitativa que procurasse um entendimento do fenómeno em estudo, agora em maior extensividade, estendendo o estudo para uma amostra mais larga, na região do Algarve.

Bibliografia

- ALMEIDA, A. e VIEIRA, M. (2006). *A Escola Em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ALTHUSSER, L. (1970). Ideologie et Appareils Ideologiques de l'État. (Notes pour une recherche). *Revue La Pensée*, nº 151.
- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BAUDELLOT e ESTABLET (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspéro.
- (1979). *L'école primaire divise*, Paris: Maspéro.
- (1992). *Allez Les Filles!* Paris: Editions du Seuil.
- BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychological Monographs*, 4, 1-103.
- BERGONNIER-DUPUY, G. (2005). Famille(s) et scolarization. *Révue française de pédagogie*, Volume 151, nº1, pp. 5-16.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*, London: Routledge.
- BERTHELOT, J-M. (1973). *Le Piège Scolaire*, Paris: PUF.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Armand Colin.

BOWLES, S. et GINTIS, H. (1977). *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et leurs études*, Paris: Les Éditions de Minuit.

(1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système de l'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

(1993). *La Misère du Monde*, Paris: Éditions du Seuil.

DIRECÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2016), *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares. Terceiro Ciclo do Ensino Público Geral*, Lisboa: DGEEC.

(2016), *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II. Segundo Ciclo do Ensino Público Geral*, Lisboa: DGEEC.

DUBET, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Paris, Seuil.

DURU-BELLA, M. e VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin.

FORQUIN, J-C (1990), La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, in *Sociologie de L'Éducation: Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie*, INRP: L'Harmattan.

GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

(2004). *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Editora Ática.

LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.

LESCARRET, O. (1999). Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés. *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n° 1-2, p. 77-94.

MARTUCCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.

MONTANDON, C. (2005). As Práticas Educativas Parentais E A Experiência Das Crianças, *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n° 91, p. 485-507.

MORAIS, A. M. et al (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KELLERHALS, J. et MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris: Delachaux et Niestlé.

SEABRA, T. et al (2014). *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*. Lisboa: CIES-IUL.

SERAFINO, P. and TONKIN, R. (2014). *Intergenerational Transmission of Disadvantage in the UK & EU*, Office for National Statistics.

SILVA, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol.XX, pág. 443-464.

VIEIRA, M. (2003). *Educar Herdeiros. Práticas educativas das classes dominantes lisboetas nas últimas décadas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(2006). Em torno da família e da escola: Pertinência científica, invisibilidade social. *Interacções*. N.º 2, pp. 291-305.

14

Qué tiene que modificarse en el profesorado para la mejora de la educación.

What needs to be changed in the teaching staff for the improvement of education.

Begoña Zamora Fortuny

bezamora@ull.es

Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna.

Resumen: El profesorado deriva la culpa del bajo rendimiento del alumnado a los propios estudiantes y a sus familias. No tener inculcada la cultura del esfuerzo se convierte en su principal baza. Los docentes se eximen de responsabilidad, sin embargo, informes internacionales apuntan a la relación entre mal rendimiento del alumnado y aspectos del profesorado. En este trabajo queremos dejar esbozadas algunas cuestiones para la mejora de los resultados educativos: una selección mayor del alumnado que se prepara para ejercer de maestro y un acceso a profesor de entre los mejores egresados. Y otras, no tan convergentes, como dar mayor autonomía y poder de innovación a los docentes entendiendo que hay que partir de la no presencia familiar en las tareas educativas en igualdad de condiciones. Parte de nuestro objetivo es conocer cuál es la posición desde la política educativa al respecto. Entre los principales resultados: lejos de optar por la defensa de estas medidas que mejorarían la educación, se trabaja en una dirección opuesta.

Palabras claves: profesorado, resultados educativos, política educativa

Abstract: Teachers derive the fault of the poor performance of the students to the students themselves and their families. Not having inculcated the culture of effort becomes its main asset. Teachers exempt themselves from responsibility, however, international reports point to the relationship between poor performance of students and aspects of the teaching staff. In this paper we want to outline some issues for the improvement of educational results: a greater selection of students who are preparing to practice as teachers and access to teachers from among the best graduates. And others, not as convergent, such as giving greater autonomy and innovation power to teachers, understanding that it is necessary to start from the non-presence of the family in educational tasks under equal conditions.

Part of our objective is to know what is the position from the educational policy. Among the main results: far from opting for the defense of these measures that would improve education, work in the opposite direction.

Keywords: teaching staff, educational results, educational policy.

Desde la OCDE se recomiendan políticas para ayudar a las escuelas en desventaja y para mejorar a sus estudiantes propiciando la igualdad. Y entre sus recomendaciones figuran aspectos como: hacerse con profesorado de alta calidad, priorizar la unión de la escuela con los padres y la comunidad, eliminar la repetición, evitar la selección temprana y dejar la selección para la educación secundaria superior, evitar desde la dirección de la escuela la selección por segregación y desigualdad, dar presupuesto según las necesidades de los estudiantes y de las escuelas, fortalecer la dirección de centros y estimular un clima escolar y un entorno de aprendizaje.

Medidas que se reiteran en distintos informes de la OCDE (OECD, 2012 y 2015). Se mantiene que la repetición, la elección escolar sin ayuda y la elección temprana de itinerarios son medidas que entorpecen la equidad; siendo los jóvenes de contextos sociales desaventajados los que tienen alto riesgo de fracaso. Asimismo, se destaca la necesidad de introducir políticas que den respuesta a la escasa motivación del alumnado, a un currículum sin relevancia, a la dificultad para contar con un staff cualificado así como a la poca colaboración del profesorado y a la falta de profesionalización de la dirección. Y entiende que muchos países han introducido políticas para atender a estos aspectos.

Veamos aquí algunas de las principales ideas que se manejan en torno al profesorado y si se está trabajando con ellas desde la política educativa española o si se alejan del ideario de la Administración Educativa.

Una mayor selección del alumnado que se prepara para ser profesor y un planteamiento más selectivo en la entrada a la función docente.

En el ámbito internacional hay una gran variación en el prestigio del profesorado. Distintos estudios han hecho una asociación entre la puntuación del alumnado y la valoración del profesorado. Alto en unos países (Finlandia, Japón y Taiwán) y bajo en otros con peores sueldos; pero el salario no es garantía de un alto prestigio. Un factor importante es el criterio de selección que garantiza la calidad académica de los que acceden a la profesión. El profesorado goza de un alto status en los países ubicados en el cuartil más alto de éxito educativo¹.

Se hace pertinente una mayor selección del alumnado que accede a los estudios de Magisterio y a un planteamiento más selectivo en la entrada a la función pública como docente con un modelo estilo MIR o con un tutelaje de unos profesores hacia otros.

No existen voces discordantes con la necesidad de modificar el acceso a los títulos de Maestro seleccionando al mejor alumnado. Analizando su interés por dedicarse a la docencia, como ocurre en Finlandia y ofreciéndoles buenas condiciones de trabajo, haciendo más atractiva la profesión para captar a los profesores con talento teniendo más calidad la enseñanza (García de Blas, 2014; Trillo, 2014). Una vez que “las credenciales y los años de experiencia (...) han demostrado ser un pobre indicador de la eficacia del profesorado” (OCDE, 2011a). A la vez que la remuneración y otras políticas que pretendan fomentar que las personas con más talento se dediquen a la enseñanza “no suelen dar resultado si a los mejores candidatos les resulta difícil obtener una plaza” (OCDE, 2012: 63).

¹ Pero en países como USA y UK los graduados con mayor éxito están subrepresentados entre el profesorado (Hargreaves, 2009: 227).

La experiencia del profesorado no supone eficacia como recoge la OCDE y la mejora en la remuneración tampoco tiene un buen resultado si los mejores egresados no llegan a obtener la plaza. Es más, la experiencia debe tener menos fuerza en la selección del profesorado y una vez dentro en la elección del centro educativo.

TALIS es contundente al respecto. No todos los que quieren ser profesores sirven para ello. Y entonces, ¿cómo contar con los mejores? ¿es eso lo que se está haciendo?

Madrid y Cataluña se han planteado ser más estrictos en la selección del alumnado que quiere formarse como futuro profesorado, endureciendo los criterios de entrada. La primera pidiendo cultura general, la segunda elevando los requisitos de acceso con una nota de 5 de media en Lengua en la prueba de selectividad (Álvarez, 2015; Vallespín, 2014; Álvarez-Silió, 2014). Asimismo, Facultades de Educación en distintos contextos también se han planteado elevar la nota de entrada, pero pocas veces, o nunca, se ha aterrizado en la práctica. Muy probablemente pueda la presión monetaria de contar con más alumnado para mantener económicamente [aunque sea en la reducida parte que le toca al alumnado] a la universidad, frente a hacerse con una selección de los candidatos interesados y mejores para el desempeño de la ocupación.

Tanto el PSOE como el PP han defendido un modelo de acceso a la función pública más parecido al MIR que ha quedado en agua de borrajas (Aunión, 2011; EUROPA PRESS, 2011)². El gasto educativo que supone dicho modelo y la enemistad que lograría entre los docentes y entre las Comunidades Autónomas parece tener más peso que aplicar políticas que tengan como bandera conseguir los mejores docentes y por tanto, primar el interés por la educación por encima de intereses gremiales.

El rechazo que pudiera generarse entre los sindicatos de profesores que los interinos fueran sustituidos por un PrIR se cambia por otra política como la anunciada recientemente, el mes de marzo de 2017, por el Partido Popular donde se habla de la creación de 250.000 plazas para estabilizar a los empleados públicos. Una medida bien recibida por los sindicatos, por contar con menos trabas, si bien para los representantes de los intereses de los docentes sería mejor pasar directamente a funcionario sin tener que someterse a ejercicio alguno.

Como puede verse, la experiencia lejos de disminuirse en pro de los mejores egresados pasa con contundencia a un primer plano. De nada sirven las voces de la OCDE en su crítica a la experiencia como criterio de selección. De nada sirven las muestras de un modelo nefasto como reflejan los resultados en Madrid de las oposiciones de 2013 que alcanzaron los medios de comunicación (Moradiellos, 2013; Álvarez, 2013a y 2013b).

Los atisbos de diseño que se han quedado en nada de los partidos políticos con mayor representación aludían a una selección de egresados en Magisterio –según la previsión de plazas futuras de maestro- que harían prácticas y se formarían en un centro según necesidad de plazas a cubrir, que estarían a cargo de un profesor-tutor que habría que liberar de la docencia y formar, todo ello antes de un examen nacional que daría paso a una plaza de funcionario (Aunión, 2011). La propuesta de Marina, Pellicer y Manso (2015: 40-42) sobre la selección y formación de los docentes recogida en el libro blanco de la profesión docente va en esa dirección.

² Cuando Gabilondo fuera ministro de Educación, se señalaba una evaluación similar al MIR para “encontrar a los mejores para la docencia”.

En Finlandia, por citar un ejemplo, existe un proceso de selección del profesorado que consta de varias etapas: (1) un proceso de selección nacional en el que hay una prueba de selección múltiple de 300 preguntas en la que se evalúa la capacidad lingüística, numérica y de resolución de problemas del candidato, (2) realización de test basados en directrices aportadas por las universidades para evaluar la capacidad de procesar información, pensar de manera crítica y sintetizar datos del candidato, (3) entrevistas basadas en directrices aportadas por las universidades para evaluar la motivación para enseñar y aprender y las capacidades de comunicación así como la inteligencia emocional del candidato (OCDE, 2012: 69).

Mientras, el tutelaje del profesorado más experto al novel como aspecto incentivador reduciendo horas a los primeros y observar la clase de otro compañero como modo de mejora y aprendizaje, medidas por las que ha optado la OCDE, se quedan en el limbo, destacando España por ser el país donde menos se observa la clase de otro profesor.

Más allá del beneficio educativo que suponen estos planteamientos políticos, hay otros que pueden ir en la misma dirección. Entre ellos, la mayor autonomía del profesorado, la fuerza del liderazgo directivo y el interés por acabar con la desigualdad social. Nos dedicaremos aquí sólo al primero de estos aspectos.

Mayor autonomía del profesorado: una innovación que no levante barreras con la familia.

Si la formación, la selección y el compromiso del profesorado es alta y si el objetivo de acabar con la desigualdad de oportunidades se evidencia en la práctica una vez asumida la irresponsabilidad de la familia como un ente único, cobra sentido dar mayor autonomía al profesorado, que sea un investigador o un innovador (Fernández Enguita, 2014a)³. De lo contrario, pasa lo que ocurre en la actualidad: el profesorado achaca al alumno la culpa de su éxito y de su fracaso, sin implicación por su parte. En este contexto, la autonomía no es un valor en sí misma.

Una exigente selección del profesorado y una formación exhaustiva del mismo, consiguen un compromiso con la educación que lleva a conseguir la confianza de los padres en el sistema educativo y en su profesorado, otorgándoles una alta profesionalidad y un gran prestigio social, que hacen que la profesión de profesor sea una de las más deseadas (Sahlberg, 2006: 26). Consecuentemente, facilita que la autonomía y la libertad docente den buenos resultados en términos de compromiso educativo. En términos comparativos, es llamativo que ello no se corresponda con unos salarios del profesorado muy altos.

La idea que propone Schleicher es dar más autonomía al profesorado para que busque cómo enseñar mejor ofreciéndoles la formación necesaria. De tal forma que se pudiera tener un

³ Se llame investigación o innovación o preocupación y búsqueda de medidas que mejoren los resultados educativos del alumnado de origen social subalterno, es necesario incentivar al profesorado si se quiere conseguir esta actitud. El propio Ministerio de Educación ha insistido en aspectos como la investigación y la innovación del profesorado como elementos esenciales en la mejora educativa, que como vimos queda reflejado en la LOMCE. Aunque para autores como Enguita el profesor no puede ser un investigador al igual que no lo es el médico, ni el abogado, ni el arquitecto o el juez, porque las claves que requiere la investigación no se les puede pedir a estos profesionales: "El profesor no tiene por qué ser un investigador. Lo que debe ser, tiene que ser y puede ser es un profesional, es decir, un trabajador altamente cualificado que domina un conocimiento abstracto y es capaz de aplicarlo a situaciones concretas, con capacidad de diagnóstico, de adaptación y de innovación. Que además puede y quiere ser investigador es como que además puede y quiera ser poeta o deportista de élite: no tiene nada que ver" FERNÁNDEZ ENGUITA (2014).

profesorado que, como el de Singapur, no se pregunta “¿qué dice el Gobierno que hay que hacer?” sino “¿qué puedo hacer yo por mejorar la enseñanza?” (Trillo, 2014).

Se puede acabar con la desigualdad social si se propone como objetivo, ya que el éxito no es una cuestión asociada a un talento de nacimiento. Y ello supone enfrentarse, como demuestra PISA, al profesorado, al alumnado y a los padres que generalmente esperan menos del alumnado de origen socioeconómico bajo. Como dice Schleicher, se trata de una clara carga que el sistema no puede soportar. En países como Finlandia, Japón, Singapur, Shanghai y Hong Kong, el alumnado, los padres y la sociedad en general piensa que todo estudiante es capaz de alcanzar los estándares más elevados. Algo que cala en la mente del alumnado que manifiesta que si trabaja duro el profesorado les ayudará a tener éxito (Schleicher, 2015)⁴.

Intentar evitar el etiquetaje y la idea de compensación a la vez que se dispone de profesorado de apoyo para el alumnado con mayor desventaja social, pero no en clases de apoyo, sino integrado en el aula con otros profesores es otra medida aplicada en países con mejores resultados educativos. Como vemos, lo importante es el objetivo, sea con clases de apoyo o con integración de profesores extra en el aula matriz. Y buenos resultados pueden conseguirse si el objetivo es “que todos y cada uno de los alumnos, del mejor al peor, tengan una educación excelente y no se quede nadie (o el menor número posible) por el camino” (Aunión, 2007).

Con escuelas más pequeñas se podría controlar más el efecto del capital cultural, pero la generación de escuelas pequeñas ha quedado en el pasado. El profesorado puede conocer mejor al alumnado y trabajar evitando este efecto, asimismo el conocimiento entre padres y profesores es mucho mayor. Parece evidente que la relación es más cercana entre profesorado y alumnado en estas escuelas y que conociendo las fortalezas y debilidades del alumnado y las condiciones sociales, afectivas, laborales y culturales de la familia, se darían los ingredientes para de manera objetiva empujar al éxito y elevar al máximo el rendimiento del alumnado. En la educación primaria la relación del profesor con el alumno es esencial para el estudiantado de grupos sociales subalternos como propiciador de igualdad de oportunidades o como reproductor de la desigualdad educativa (Zamora Fortuny-Zamora González, 2003)⁵.

Cuando la escuela pierde su sentido y el profesorado sigue formándose como si ello no hubiese ocurrido es difícil saber qué hacer, el profesorado choca contra una pared y el alumnado es incapaz de verse reflejado en un modelo caduco, arcaico, sin significado, sin sentido. El profesorado reconoce no saber cómo actuar con alumnado desmotivado, lo que hace que se vea mermada su satisfacción profesional (Usategui-Del Valle Loroño, 2009: 30). El alumnado de clase media ha interiorizado con su capital cultural, con su habitus la disciplina del estudio como un fin en sí mismo más allá de cualquier otro sentido. Pero el alumnado de clase subalterna se enfrenta en armas ante un sistema educativo que no le ofrece nada, en el que se ahogaría si no fuera

4 “Preguntados “si necesito ayuda adicional mis profesores me la prestarán”. Sólo un 68% de los alumnos españoles consideraban que esto era así, en comparación con el 79% en la OCDE. En los países de la UE sólo Austria (67%) y Grecia (63%) obtuvieron porcentajes inferiores. En las Islas Canarias el porcentaje era del 73%, por encima de la media española pero aún por debajo de la media de la OCDE. De estos resultados se desprende que en Canarias en particular y en España en general no se presta suficiente atención a los alumnos que necesitan ayuda adicional, tanto en las aulas como en la formación del profesorado”. OCDE (2012: 66).

5 En el pasado, en las escuelas rurales y unitarias la figura del maestro fue clave en sacar adelante al alumnado más brillante de grupos sociales subalternos. Se trataba de casos particulares, pero los maestros comprometidos interferían en la familia convenciéndoles y apoyándoles incluso económicamente para propiciar la movilidad social ascendente. Lo que, sin duda, como dijera Bourdieu no significa cuestionar la reproducción social. (Bourdieu- Passeron, 1976). También pueden verse: Carolan (2010) y Darling-Hammond (1997) citado en Anaya-Suárez (2007).

porque para ellos se diseña el entretenimiento de lo manual. Cuando el profesorado trabaja con el alumno ideal (de clase media, de sexo femenino, de origen asiático...) no hay ningún problema, pero se hace difícil encontrar profesorado que de manera voluntaria quiera enfrentarse a los nacidos para fracasar.

El elemento de partida debe ser asumir que hay familias que no están en el quehacer educativo y por tanto que sin atender a esta situación estructural no puede construirse un sistema educativo igualitario. Lo que implicaría dejar atrás la abundante literatura y cambiar la mentalidad docente que alude a que si la familia no está el sistema educativo no puede hacer nada⁶.

Sin embargo, el profesorado cree que la mejora del sistema educativo no pasa por sí mismo sino por el esfuerzo de las familias y del alumnado, e incluso, por mejoras de las condiciones laborales para el profesorado (Cabrera-Cabrera-Pérez-Zamora, 2011; Doncel, 2012: 498,500)⁷. Lo cree el profesorado y también la sociedad española que entiende que para mejorar la enseñanza en primer lugar habría que exigir más nivel de conocimientos y en segundo y tercer lugar fomentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos como recoge el CIS (2012: pregunta 11). Todo visto de manera independiente del origen social.

Una mentalidad difícil de cambiar toda vez que está presente en el propio alumnado que se forma para ser profesor. Como han señalado Belén Pascual y M^a.A. Gomina (2014), analizando el discurso del alumnado de máster de secundaria, el alumnado que se prepara para ser profesor destaca la falta de preocupación de la familia por la educación de sus hijos. A la vez que se entiende que la familia tampoco debería participar en muchas esferas, más allá de un simple "complemento" a la educación, fuera del sistema educativo, remarcando la necesidad de los límites y la autoridad del profesor. La participación de los padres se señala en el marco de actividades extraescolares y de seguimiento de tareas. Se entiende que los padres no deben involucrarse en exceso sino como apoyo, que no colaboración.

Con todo, la mayoría de las voces del alumnado del máster entienden que si los padres se despreocupan, el docente no puede hacer nada. Son pocas las voces que sostienen que si las familias no están, tiene que estar el profesorado. El alumnado de máster de secundaria parece estar legitimado o preparándose en la línea del discurso de la mayoría del profesorado de secundaria, probablemente porque le cuentan sus profesores universitarios lo que quiere oír sobre que el problema radica en la familia. Así, aunque por un lado le han dicho y mantienen que es crucial la participación de la familia, es reticente a su participación, de igual modo que el profesorado en ejercicio. Algo que, como han mantenido autores como Fernández Enguita, haría que las familias no vieran importante su participación.

En Finlandia, la participación de los padres en los centros educativos se consigue porque se les hace caso, se le otorgan actividades sobre los saberes que conocen para el enriquecimiento de la educación colaborando en distintos talleres (Morán, 2004).

⁶ Son múltiples los artículos contruidos en esa línea. A modo de ejemplo: El DÍA (2011), donde se alude a la importancia del papel del profesorado, pero no se deja atrás el peso de la familia.

⁷ Doncel destaca cómo entre las reivindicaciones sindicales, entre 2010 y 2011, se centran en pedir implicación familiar, esfuerzo del alumnado y mejora de las condiciones laborales de los docentes. La sociedad española parece haber interiorizado este discurso, así se desprende del CIS donde la sociedad considera que para tener éxito en los estudios es muy importante esforzarse y estudiar (76,4%); tener buenos profesores (71,9%) y tener apoyo familiar (63,8%). En cambio, se reduce a un 20,9% los que consideran que tener un origen social determinado es muy importante (CIS, 2012: pregunta 14).

Cuando el profesorado habla de la familia es para resaltar sus carencias en la colaboración con la escuela mientras, en cambio, critica su exigencia ante el profesor y la delegación de cada vez más funciones a la escuela de las que le corresponderían: cuidado, higiene, alimentación. Las familias, por su parte, ven al profesorado no como “un colaborador sino como un corrector de su labor como educador” (Usategui-Del Valle Loroño, 2009).

El profesorado insiste en que la familia no está, pero tampoco parece querer que esté si no es para reconocer su autoridad. Puede verse que de los aspectos que dice el profesorado sentirse menos satisfecho destaca éste, la falta de reconocimiento profesional de calidad de los padres, del alumnado... (Anaya-Suárez, 2007: 229)⁸.

Como recogen Usategui y Del Valle Loroño (2009: 26), después de analizar grupos de discusión y entrevistas al profesorado, lo que preocupa al profesorado no es la baja participación de los padres sino que no reconozcan su competencia y autoridad:

Los docentes se ven en un continuo pulso con los padres y madres. Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones, atemorizados. Los docentes desean trabajar en una escuela democrática donde los padres tienen voz, pero están convencidos de no poder desarrollar su trabajo sintiendo el aliento de los padres en el cogote.

Cuando se afirma, como tantas veces se ha hecho, que si los padres no están el sistema educativo puede hacer poco se está diciendo que si la socialización de la familia no coincide con la de la escuela el sistema educativo no puede alterar la situación de partida, o sea, que lo normal será la reproducción social. El discurso hegemónico de la política educativa y del profesorado parece converger: si los padres no transmiten el valor de la formación en contra del éxito fácil de los medios, o de ganar dinero sin formación, el sistema educativo difícilmente puede hacerlo.

A modo de conclusión.

En los últimos años la tendencia desde la gran política educativa, y de los sindicatos de profesores, no ha sido trabajar por el interés público del sistema educativo sino de primar los intereses gremiales del profesorado, aunque estos últimos se hayan intentado justificar en aras de los primeros muchas veces sin argumentos (Fernández Enguita, 2012)⁹. En cambio, no ha ocurrido al revés: primar el interés público y hacerlo valer como un interés también privativo del profesorado.

⁸ Una idea que se repite en distintos trabajos. En esta investigación se construye una escala de satisfacción laboral donde el profesorado no universitario (2.562 profesores) se siente en líneas generales satisfecho. Se pide valoren el diseño del trabajo, las condiciones de vida asociadas al trabajo, la realización personal y la promoción y los superiores. La conclusión es que la satisfacción en estos temas es media-alta. La menor satisfacción, aunque siendo una satisfacción media, radica en la posibilidad de promoción y de reconocimiento económico, en tener horarios flexibles, disponer de expertos asesores y la señalada, que alumnado y padres reconozcan su calidad profesional. En una escala de 32 facetas no figura la satisfacción con los resultados educativos ni con conseguir la igualdad de oportunidades. También puede verse Usategui-Del Valle Loroño (2009). Aunque la mayoría de estudios sobre la satisfacción del profesorado muestran satisfacción, en éste se destaca el malestar y desánimo del profesorado vasco.

⁹ El autor alude a características del profesorado español como tener un salario de los más altos, con un gasto educativo que va encaminado fundamentalmente a mejorar su situación, así como a la jornada continua y a la jubilación anticipada como elementos de intereses privados que son utilizados bajo la retórica del interés público. También sobre el alto gasto del PIB en educación en España se ha pronunciado el director de PISA afirmando que se dedica una parte importante a pagar al profesorado. Puede verse EUROPA PRESS (2013).

Muchos años han pasado desde que se viene anunciando el futuro estatuto docente que no termina de cuajarse, está por ver que sean este estado de cuestiones las que proponga, pero no parece previsible que así sea. Si no se cuenta con los aspectos claves recogidos, otras variables se convierten en secundarias.

Bibliografía

ÁLVAREZ, P. (2013a) "Maestros suspensos en primaria. El 86% de los aspirantes a una plaza docente en Madrid no pasó la prueba de conocimientos" disponible en www.elpais.es.

(2013b) "Así fue el examen de oposición a Primaria que suspendió el 86% de los aspirantes" disponible en www.elpais.es.

(2015) "Un examen específico para estudiar Magisterio" disponible en www.elpais.es.

ÁLVAREZ, P.; SILÓ, E.(2014) "Cualquier titulado no vale para ser maestro" disponible en www.elpais.es.

ANAYA, D.; SUÁREZ, J.(2007) "Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional" en Revista de Educación, nº. 344, Sep-Dic, pp. 217-243.

AUNIÓN, J. (2007) "Buen profesor, mejor resultado. Los países con notas altas en PISA reclutan a los más brillantes como docentes" disponible en www.elpais.es.

(2011) "Llega el 'PrIR': profesor interno residente" disponible en www.elpais.es.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1976) La reproducción, Barcelona, Laia.

CABRERA, B; CABRERA, L.; PÉREZ, C.; ZAMORA, B. (2011) "La desigualdad legítima de la escuela justa" en RASE, vol. 4, nº. 3, 304-332.

CAROLAN, B. (2010) "Estimating the Effects of Students' Social Networks: Does Attending a Norm-Enforcing School Pay Off?" en Urban Rev, nº. 42, pp. 422-440.

CIS (2012) Barómetro de marzo. Estudio nº. 2.935

DONCEL, D.(2012) "Magister Doloroso, la identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales" en RASE, vol. 5, nº. 3, pp. 489-502.

EL DÍA (2011) "Un experto cree que un buen sistema educativo depende de "filtrar" a los profesores que no son vocacionales" disponible en www.eldia.es.

EUROPA PRESS (2011) "Gabilondo incide en que el MIR docente es un sistema 'más práctico'" disponible en www.diariodeavisos.com.

EUROPA PRESS (2013) "El director de PISA cree que en España hay "muchos" profesores y aboga por incentivos" disponible en <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-director-pisa-cree-espana-hay-muchos-profesores-20130909132409.html>

FERNÁNDEZ, M. (2012) "Private interest defense and public interest rhetoric in the strategy of a profession. The cases of pupils' compressed school day and teachers' early retirement" en RASE, vol. 5, nº. 3, pp. 477-488.

(2014) "TALIS y el profesorado español", Cuaderno de campo disponible en <http://blog.enguita.info/2014/06/talis-y-el-profesorado-espanol.html>.

GARCÍA DE BLAS, E. (2014) "Martin Romer. Presidente del Sindicato Europeo de Educación. 'Hemos infravalorado a los profesores los últimos 20 años'" disponible en www.elpais.es.

HARGREAVES, L. (2009) "The status and prestige of teachers and teaching" en Saha, L.; Dworkin, G. (eds.) International handbook of research on teachers and teaching, Houston, Springer.

MARINA, J.; PELLICER, C.; MANSO, J.(2015) Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar (en línea) disponible en <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>, versión 1.3, diciembre.

MORADIELLOS, E.(2013) "Primero aprende y sólo después enseña. Los malos resultados de los licenciados en Magisterio están relacionados con los desvaríos de la nueva pedagogía" disponible en www.elpais.es.

MORÁN, C. (2004) "Buenos profesores, familias comprometidas y una sólida inversión logran la educación más eficaz del mundo en el país nórdico" disponible en www.elpais.es.

OCDE (2012) Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España, OCDE disponible en

www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/docsUp/ICEC/Docs/PISA_INFCanarias/OrientacionesPISACanarias.pdf

OECD (2012) Equity and quality in education (Supporting disadvantaged students and schools).

OECD (2015) Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen.

PASCUAL, B.; GOMILA, A. (2014) "Los discursos del profesorado de secundaria en formación y la colaboración con las familias", en VVAA (ed.) Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. XI Congreso Español de Sociología (FES), Madrid, pp. 271-277.

SAHLBERG, P. (2006) "Subiendo el listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la educación secundaria?" en Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 10, nº. 1, pp. 1-30.

SCHLEICHER, A. (2015) "Seven big myth about top-performing school systems" disponible en www.bbc.com/news/business-31087545

TRILLO, M. (2014) "'Los profesores determinarán el éxito de la reforma educativa, no los políticos'. Entrevista Andreas Schleicher. Director del informe PISA" disponible en www.abc.es.

USATEGUI, E.; DEL VALLE, A. (2009) "Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado" en REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 12, nº. 2, 19-37.

VALLESPÍN, I. (2014) "Cataluña eleva los requisitos de acceso a los estudios de Magisterio" disponible en www.elpais.es.

ZAMORA, B.; ZAMORA, N. (2003) La educación desde la historia de las escuelas unitarias de Las Nieves (1885-1998), Santa Cruz de La Palma, Excmo. Cabildo de La Palma.

15

O governo da sala de aula plural e das suas singularidades: os desafios de construir a autonomia e o sucesso escolares na gestão de turmas.

The governance of the plural classroom and its singularities: the challenges of building autonomy and success in managing classes.

João Feijão

joaomfeijao@gmail.com

CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa.

Resumo: Na escola contemporânea tem-se desenhado um cenário onde as políticas educativas reforçam a desautorização e responsabilização dos professores, que são obrigados a mostrar a eficácia do seu trabalho, num mundo escolar governado por métricas, *standards* e regulado por resultados. Com o alargamento da escolaridade obrigatória e o crescimento do número médio de alunos por turma, a sala de aula configura-se como um espaço escolar de gestão ainda mais complexo uma vez que é povoado por uma pluralidade de alunos com diferentes conceções sobre o que é ser da escola e o que é estar na escola. Ora, estas conceções trazem à tona situações de turbulência que devem ser amenizadas pelos professores. Preparar a sala de aula tendo em conta a sua pluralidade e atendendo às singularidades dos alunos é uma prioridade dos professores a ser satisfeita, que permitirá construir a autonomia dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: professores, turmas, sala de aula, gestão, quadros de interação.

Abstract: In the contemporary school, a scenario has been designed where educational policies reinforce the disavowal and accountability of teachers, who are obliged to show the effectiveness of their work in a school world regulated by results and governed by metrics and standards. Within the expansion of the compulsory education and the growth of the average number of students per class, the classroom becomes even more difficult to manage once it is populated by a plurality of students' conceptions about what is it to be from school and what is it to be in school. Therefore, these conceptions bring to the surface situations of turbulence that must be mitigated by teachers. Preparing the classroom considering its plurality and attending to students' singularities must be teachers' priority to build students' autonomy and to facilitate the teaching-learning process.

Keywords: Teachers, classes, classroom, management, interaction frameworks.

1. A sala de aula como laboratório e o sociólogo posto à prova pela complexidade dos seus quadros de interação situacionais

Desde os anos de 1930 que a sala de aula tem sido considerada como um objeto desafiante e estimulante para os sociólogos, que não cessaram em converter este espaço num laboratório, observando aquilo que se passava no seu interior (Becker, 1983). A pesquisa levada a cabo no âmbito de um doutoramento em curso e intitulada “Entre a sala de aula e os gabinetes de mediação: a gestão socioeducativa de um mundo escolar turbulento”¹, pretende continuar a manter vivo esse património de reflexão.

A complexidade do espaço da sala de aula deriva de um conjunto de mutações que a instituição escolar tem sofrido, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, amplamente debatidas no espaço de reflexão sociológico, e que se têm replicado em torno de uma tese sobre a crise da escola (Dérout, 1992). Destacamos aqui a tese defendida por François Dubet (2002) em torno do declínio das instituições e do seu programa institucional. A escola é uma das instituições particularmente estudadas por Dubet, para o qual este declínio vai para além do confronto dos profissionais educativos com os novos públicos escolares que habitam as escolas, fruto do processo de massificação, e daquilo que esse contacto implica em termos de novas exigências. O declínio do programa institucional escolar representa igualmente o abalo de um conjunto de elementos e representações sobre a instituição escolar que afeta os pilares que até então a sustentavam, e que são experienciados pelos atores educativos como uma crise (Dubet, 2002).

A complexidade do novo programa institucional da escola contemporânea, está espelhado na pluralidade de mundos compostos por diferentes sentidos de justiça contraditórios e muitas vezes dificilmente compatíveis (Dérout, 1992) que provocam entre os atores educativos desacordos, mal-entendidos e tensões, exigindo da sua parte a fabricação de compromissos com vista a não comprometer a ordem comum (Boltanski & Thévenot, 1991).

O novo programa institucional escolar e a sua complexidade atingem a sala de aula, sendo que podemos considerar que ao estudar a sala de aula conseguimos entender a complexidade da escola contemporânea. A pluralidade de mundos que atravessam a sala de aula vai tornar mais complexos e vulneráveis os seus quadros de interação situacionais (Goffman, 2012), o que traz desafios aos quotidianos de professores, provocando uma incerteza sobre como agir de forma justa e ajustada face às situações com que se defrontam (Barrère, 2002) e que são experienciadas por muitos profissionais como sofrimento e uma crise no seu ofício (Lantheaume, 2006).

1.1. O desmoronar do santuário escolar: a fragilidade do mundo inspirado dos professores e as novas exigências do mundo doméstico

O antigo programa institucional da escola encontra o seu modelo de socialização na Igreja, o que permitia espelhar a imagem da escola como um santuário, um lugar fora do mundo (Dubet, 2002). Dentro do santuário o professor como seu representante legítimo tem a missão zelar pelo ambiente moral na sala de aula. Considerado como uma “figura da razão e da medida” (Dubet, 2002: 41), o professor da escola republicana é o grande de um mundo inspirado, cuja

¹ Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/111881/2015.
212

grandeza advém de uma graça, um estado espontâneo de iluminação, que é legitimado pelo ambiente sagrado que o rodeia, conferindo-lhe uma originalidade enquanto ser que habita esse mundo (Boltanski & Thévenot, 1991).

O antigo programa institucional escolar era também considerado como uma máquina que reduzia aquilo que é insuportável e que provocava turbulências e tensões, assentando a importância da disciplina como indissociável da arte de educar. O castigo é considerado uma forma de salvação do sujeito, não tendo como objeto “apenas manter a paz, [mas também] participa de uma atividade moral (...) postula[ndo] que o sujeito aceita reconhecer a sua falta e ser castigado para renascer dele mesmo” (Dubet, 2002: 56). As técnicas de normalização, legitimadas pelos valores da salvação, administravam entre os alunos práticas de uma violência física abusiva que incluíam o uso de instrumentos como réguas usadas para golpeá-los na medida da gravidade da infração à norma (Záffran, 2006). É assim notório o desrespeito e o não reconhecimento demonstrados nas instituições escolares republicanas pela figura da criança como ser com dignidade (Renaut, 2006).

A partir dos anos '50 e '60 do século XX, assistiu-se ao estilhaçar dos muros do santuário escolar (Dubet, 2002). Da abertura da escola à sociedade, decorre um fenómeno de massificação escolar, passando a escola a albergar uma população heterogénea, que habita o espaço escolar por um tempo prolongado, dado o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória (Dérout, 1992). Ora, este quadro estudantil heterogéneo, para além de se fazer acompanhar por uma pluralidade de formas de julgamento sobre a justiça escolar, transporta para a escola novas figuras que obrigam os professores a produzirem novos investimentos de forma na relação pedagógica: a criança, o jovem e o adolescente (Thévenot, 2006; Payet et al, 2011).

A entrada destes sujeitos e o fim da sua sujeição na cena escolar conduziu à fragilização dos mundos, inspirado e doméstico, nos quais os professores se ancoravam. Como refere Renaut (2004: 103) “a modernização das relações entre indivíduos, que as fez aparecer como relações de igual para igual, trouxe com efeito, sucessivamente, umas atrás das outras, as principais barreiras perante as quais tinha durante muito tempo tentado não se desmoronar ou perante as quais tinha pelo menos aceitado a sua marcha”. Pretende-se com isto defender a ideia de que a “libertação da infância” que se opera durante a segunda metade do século XX através da promoção dos direitos das crianças (Renaut, 2004), bem como a apropriação destas ideias pela pedagogia através da teoria rogeriana (Dionísio, Resende e Caetano, 2014) conduziram a uma transfiguração das relações entre adultos e não adultos dentro sala de aula.

Doravante, “o poder de punir já não podia reclamar-se, para justificar o seu carácter absoluto, com uma qualquer transcendência de que se pretendia intérprete: a de uma ordem do universo ou ainda de uma vontade divina de que o poder antigo de julgar e condenar se autorizava para exercer” (Renaut, 2004: 148). Portanto, deixa de ser legítimo, o uso de violência física para punir os alunos e estes devem ser respeitados como *sujeitos éticos* (Dubet, 2002: 87). A disciplina e a ordenação tornam-se, portanto, um problema para os professores e são expressos como um dos fatores do seu mal-estar no trabalho quotidiano (Barrère, 2002; Lantheaume, 2006).

A autoridade dos professores já não é natural ou sagrada e “requere um trabalho de justificação permanente” (Dubet, 2002: 88). O professor deve encontrar então novas metodologias para cativar os alunos, para os envolver na relação porque “não basta ser professor, entrar numa sala

e começar a dar aula para que ela exista; há que articular condutas e condições que permitam fazer o seu trabalho e muitos professores têm a impressão de se esgotarem, pois, os castigos já não têm a mesma eficácia que têm noutros contextos e podem ser contraproducentes” (Dubet, 2002: 177). Passa a ser uma exigência para o professor o desenvolvimento de boas relações com os alunos, promovendo a criação de um halo afetivo com cada aluno (Barrère, 2002), que a todo o custo deve ser mantido, evitando fragilizar os vínculos em quadros de interação já bastante precários (Goffman, 2012).

1.2. O novo programa institucional escolar à prova das necessidades do mundo cívico e do mundo industrial

O desencantamento do mundo escolar teve como base a promessa de uma escola para todos. A ideia de igualdade de acesso, que corresponderia também a uma igualdade de oportunidades de êxito, trouxe consigo um novo compromisso político para a escola e para os professores: a inclusão escolar. Ancorada no mundo cívico, a ideia de escola inclusiva faz alusão à pertença a um coletivo, com direitos e obrigações, sendo todos os representantes desse coletivo sujeitos a uma mesma justiça (Boltanski & Thévenot, 1991).

Ora, os anos de 1960 e de 1970 vieram fragilizar as supostas conquistas da nova forma escolar com a defesa do seu princípio de igualdade de oportunidades. Apesar de se ter democratizado o acesso à escola, isso não se traduziu numa igualdade de êxito para todos (Dérout, 1992). Com efeito, o mérito, como princípio de justiça no qual se ancorava a igualdade de oportunidades não produziu mais justiça, nem mais igualdade dado que se deixou levar pelo julgamento a partir de uma ideologia dos dons inatos e da inteligência herdada, que vinha sendo aplicada desde o final do século XIX como instrumento de medida nas escolas para produzir a normalização no seu interior (Normand, 2005).

O enfraquecimento do paradigma da igualdade de oportunidades pela sua descrença presente no debate público, juntamente com a ineficiência do Estado Providência que afetou entre os vários setores da sociedade também a educação, deu origem a um conjunto de retóricas que mostrando desencanto com a grandeza cívica da igualdade de oportunidades não cessaram em engradecer outras grandezas que no seu entender seriam mais justas, nomeadamente a grandeza industrial e a grandeza mercantil (Dérout, 1992).

A invasão da escola pelos elementos do mundo industrial introduz uma “nova normalização do espaço escolar através da medida” (Normand, 2005: 213). Se anteriormente as escolas fizeram primeiro a medida dos corpos e crânios dos alunos (antropometria) e depois a medida das inteligências (psicometria), dedicam-se agora a fazer a medida da qualidade e da eficácia escolar (econometria) (Normand, 2005). Estes instrumentos, representados como testes, standards e indicadores são construídos com a missão concreta de “reduzir uma realidade complexa num sentido realista e objetivo para apoiar a tomada de decisão política” (Normand, 2006: 33).

Como referem Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991: 208), “a ação industrial requer uma visão correta do espaço no qual o problema é inscrito para detetar, descobrir, identificar, iluminar, medir, analisar e decompor os elementos relevantes”. Perante a sofisticação dos instrumentos de medição nas escolas, estas são obrigadas a um exercício de accountability (Normand, 2006), ou seja, de dar conta publicamente daquilo que são os seus problemas internos, tendo esses

problemas investidos de uma forma estatística (Thévenot, 2009) e que fazem prova da forma como se posicionam em termos nacionais ou internacionais.

A vida escolar passa a ser governada por standards (Thévenot, 2009) que põe à prova os atores escolares no seu quotidiano. Com efeito, estes investimentos de forma que têm um formato estatístico (Thévenot, 2009) requerem da parte dos atores escolares envolvidos uma coordenação num regime de ação de justificação para chegar a um consenso em torno da grandeza industrial e que lhes permita desenvolver um regime de ação em plano (Thévenot, 2006) de onde deverá resultar uma política dos grandes números (Desrosières, 2008). A fabricação de um espaço comum de medida, não é uma tarefa fácil dado que os conteúdos de harmonização de relatórios de comparação nacionais e internacionais nos quais se baseiam muitas das vezes para estabelecer harmonizações locais nem sempre estão explícitos (Desrosières, 2008), gerando tensões na forma como são apropriados e construídos localmente. Assim, a sociologia pragmática e dos regimes de envolvimento tem aqui um campo profícuo de análise das críticas desferidas a estes números, na forma como os atores os constroem localmente e nas diferentes formas de coordenação que são produzidas para chegar ao compromisso em torno de um bem-comum, a eficácia escolar.

Estas definições vão também afetar o trabalho docente que se vê quotidianamente mais racionalizado (Barrère, 2002), enfrentando a opressão produzida pela governação por objetivos (Thévenot, 2015). Com efeito, o regime de envolvimento familiar, assente na base da proximidade e da personalização da relação com o outro (Thévenot, 2006), deve incorporar quer os compromissos assumidos quer no regime de justificação, quer no plano coletivizado. O que o mundo industrial faz às relações no mundo doméstico é tornar as práticas pedagógicas mais eficazes. O novo mundo doméstico dos professores é então invadido pelos objetos e instrumentos da gestão e o professor transforma-se num gestor da sua sala de aula (Barrère, 2002), dando ao professor novas competências que vão desde as práticas de gestão afetivas, passando pelo empowerment até à psicologia da motivação.

Apesar de aparentar ser mais justa, a grandeza industrial não apagou as desigualdades e o mal-estar na escola. Não podemos esquecer os perigos do mundo industrial de “redução das pessoas a objetos” (Boltanski & Thévenot, 1991: 211) e a opressão que a governação por objetivos traz aos professores (Thévenot, 2009; Thévenot, 2015), uma classe profissional já profundamente magoada, com um sentimento de mal-estar em relação às adaptações constantes que são exigidas ao seu ofício e que vê o seu espaço de trabalho exposto publicamente e aberto ao olhar crítico da sociedade (Barrère, 2002; Lantheaume, 2006).

2. A sala de aula à prova do olhar etnográfico do sociólogo: os desafios dos professores na gestão da pluralidade e das singularidades de uma turma

Como podemos constatar foram enormes as transfigurações no ofício dos docentes fruto do declínio do antigo programa institucional escolar e do surgimento de um novo programa institucional: fragilizados e desapegados de uma autoridade que era natural; forçados a lidar com novos públicos escolares diversificados cultural e socialmente que exigem necessidade de um novo halo relacional e de motivação para o envolvimento no trabalho escolar; com o dever de realizar uma inclusão eficaz, integrando todos e chegando a cada um em particular;

pressionados para cumprir metas e standards que são indicadores de um trabalho eficaz.

O trabalho de pesquisa que temos vindo a desenvolver, mencionado anteriormente, e sobre o qual iremos apresentar alguns resultados preliminares, propõe-se a lançar um olhar etnográfico sobre a forma como diversos profissionais docentes e não docentes julgam as situações críticas com as quais são confrontados no seu quotidiano e como suspendem as tensões que surgem desse confronto, em especial em situações que implicam a interação com alunos.

No caso deste texto iremos deter-nos sobre os profissionais docentes e sobre os seus desafios quotidianos na gestão de uma turma. Escolhemos apresentar aqui o caso de uma turma do 7^o ano de uma escola pública na zona metropolitana de Lisboa. Apresentaremos os dilemas vividos por dois professores de duas disciplinas diferentes, aquando da gestão de uma mesma turma, com recurso a entrevista de ambos os professores e a registo de observação de algumas situações em sala de aula.

2.1. A gestão de uma turma no contexto da disciplina de Português

Com cerca de 25 anos de dedicação ao ensino, Ana, professora do quadro na área das línguas, reflete sobre um dos grandes desafios que sente hoje quando enfrenta uma turma: «Noto claramente que os desafios são hoje diferentes do passado, não do ponto de vista disciplinar, mas do ponto de vista intelectual». Para defender o seu ponto de vista, a docente disfire críticas às questões dos testes ancorando-se numa gramática da eficácia (Boltanski e Thévenot, 1991): «Eu tenho a perceção de que o grau de dificuldade agora é menor. Eles estão menos treinados em operações de raciocínio mais elevado (...) é tudo muito óbvio. Eu não vou por aí, não alimento esse sistema».

A docente aponta que esta fraca exigência do sistema educativo em relação às operações mais abstratas de raciocínio dos alunos, evidencia-se inclusive em operações mais simples, como a compreensão de um pedido transmitido pelo professor em aula: «É aí que a coisa está a falhar, sobretudo na descodificação da mensagem. O professor tem de repetir a mensagem várias vezes». Neste aspeto, a docente sente uma responsabilidade pelo seu coletivo e por cada aluno em particular (Breviglieri, 2008), dada a centralidade da sua disciplina e do que isso pode implicar em termos do percurso escolar dos seus alunos: «O domínio do português é central, sobretudo o domínio da oralidade e da escrita e isso reflete-se depois nas outras disciplinas». Este sentido de responsabilidade, no entanto, não apaga o peso sentido em relação à opressão que o mundo industrial exerce sobre a docente, como nos confessa à parte durante uma aula em que os alunos realizam um teste de avaliação:

A professora deslocou-se entre mesas e veio até ao meu encontro de sorriso aberto, observando-me enquanto eu lia atentamente o teste que os alunos estavam a fazer e que me tinha sido facultado. Explicou-me a forma como tinha distribuído os pesos da avaliação pela compreensão e leitura do texto, gramática e exercício de escrita. Fala-me que considera haver um uso abusivo das metas em educação. Considera que é desconfortável porque esses elementos projetam e expõem uma determinada imagem pública para a comunidade através da publicitação das classificações dos exames finais. Contudo, explica-me que as metas específicas da disciplina funcionam de forma contrária. São confortáveis, permitem trabalhar por objetivos que se constitui como o trabalho tradicional dos docentes. Pelo contrário, para os alunos este trabalho é desconfortável

porque a sala de aula não está preparada para ser criativa. Por fim, teceu um comentário dizendo que os manuais estavam desatualizados em termos de conteúdos e que nada tinham a ver com a realidade dos alunos (Excerto de diário de campo, dezembro de 2016).

Esta opressão do governo por metas (Thévenot, 2015), que como enfatiza a professora, expõe e fragiliza a classe docente, como aliás foi já salientado por alguns estudos (Barrère, 2002; Lantheaume, 2006), projeta-se então na forma como o professor gere o sucesso na sala de aula. Atenda-se mais uma vez aos registos de observação da aula desta professora de português:

Um dos alunos levanta dúvidas acerca da gramática. A professora não aprova a pergunta feita pelo aluno e faz-se ouvir para toda a turma: 'Não brinquem comigo! Isto é uma questão que sai em exame. Já vos expliquei como se fazia'.

Continua a sua ronda pela sala. Um dos alunos, pelo qual passa, diz que já acabou o teste. A professora grita 'O que é isto?!'. A turma toda fica a olhar para a professora. 'Estão aqui seis perguntas, cada uma com duas linhas e meio. Este teste é para riscar. Se faz favor reveja isso. Vocês têm de se mentalizar que os meus testes são para pensar'.

A professora pega o teste da aluna e de imediato esconde a cara atrás dele. 'Ai a vossa sorte é que eu não dou cotações logo na primeira ronda em que vejo os testes. Corrija isso se faz favor menina!'.

No teste há uma pergunta opcional extra que vale 2%. No enunciado pode ler-se que o aluno é penalizado caso a resposta esteja errada. Uma aluna questiona a professora se no caso de o aluno não fazer a pergunta, se lhe são retirados pontos. A professora responde que não e detém-se por momentos na pergunta. De seguida informa que se os alunos errarem não lhes é retirada qualquer pontuação.

Continua a ronda garantindo que os alunos fazem todo o teste. Coloca as mãos nas costas do aluno e pergunta-lhe se já tentou fazer a pergunta. Traduz a pergunta numa outra linguagem, dá-lhe uma pista e tenta incentivá-lo a responder. Coloca-se ao nível do aluno, ajoelha-se e pede que se concentre e olhe para ela. Tenta desconstruir a questão com o aluno. O aluno continua a ter dúvidas. A professora responde que assim não está nada bem preparado e tem de trabalhar mais

[Excertos de diário de campo, dezembro 2016]

A forma de garantir as exigências do mundo industrial consolida-se através de um maior trabalho de proximidade junto ao aluno (Breviglieri, 2008) e do uso da operação do julgamento para definir o envolvimento mais justo e ajustado à situação (Thévenot, 2006). Contudo a professora salienta que esta forma de administrar o equilíbrio da atenção de uma forma justa torna-se difícil se tivermos em atenção a dimensão das turmas: «Uma turma anormal só traz vantagens, sobretudo se há um trabalho para trás. Se eu tenho uma turma com doze alunos, mas eles não têm autonomia, nada muda. Consigo é trabalhar mais para desenvolver a autonomia, do que se tivesse mais alunos».

A ideia da construção da autonomia pressupõe um paradoxo: a capacidade de ser um indivíduo autónomo nasce do reconhecimento que ele necessita de ser acompanhado pessoalmente nas suas fragilidades, sendo o indivíduo considerado incapaz de se conduzir sozinho no seu projeto individualizado (Breviglieri, 2008). Esta ideia de um mundo institucional fundado sobre

as promessas da autonomia tem também fragilidades tanto para as instituições que acolhem os indivíduos, correndo o risco de serem consideradas pouco decentes e incapazes de produzir o reconhecimento do outro (Breviglieri, 2008), como para os próprios indivíduos que vêm a sua individualidade colonizada por um excesso de proximidade daqueles que os acolhem (Breviglieri, 2009).

Sobre este aspeto a professora de português reforça que o acompanhamento próximo a estes alunos é fundamental para a construção das provas públicas da autonomia que são a grandeza pública e a maturidade individual (Breviglieri, 2010): «Eles vêm muito infantis e se uma pessoa não tem logo ali as rédeas, não há condições para uma aula funcionar». A construção da autonomia começa na construção de uma relação de confiança e um trabalho de proximidade que preparam para as provas públicas necessárias ao reconhecimento dessa autonomia. Como salienta a professora «é uma conquista que tem fases e eles reconhecem que há aqui uma conquista mútua».

Numa fase inicial a professora refere que é necessário construir o sistema de regras em que assenta a relação em sala de aula e que baseia na ideia da confiança em si, na confiança no outro e também na responsabilidade (Breviglieri, 2008):

Eu sou muito mais brusca, muito mais intolerante no 7^o ano do que no 9^o ano. Mas eu previno-os, dizendo que vamos fazer um percurso de trabalho e o que vai acontecer. Eu sou muito mais intolerante no 7^o do que no 9^o ano para depois conseguir muito mais espaço de tolerância. Pouco a pouco vou conseguindo conquistar três ou quatro polos e depois consigo conquistar o resto. Rentabiliza-se em termos didáticos, pedagógicos e relacionais.

Na construção da relação o trabalho em proximidade, isto é, o tornar-se próximo e o tocar a subjetividade do indivíduo, implica igualmente atender às biografias pessoais e dar-lhes um sentido, capturar os fragmentos da intimidade do indivíduo sem tornar insuportável a proximidade e garantir que há espaço para a escuta ativa de modo a chegar aquilo que desconforta, embaraça o indivíduo ou é traumático para ele (Breviglieri, 2008; Breviglieri, 2009):

Tentar valorizar sempre qualquer coisa que eles façam, umas vezes pessoalmente para não dar muita bandeira. Assim *en passant*, como se fosse a coisa mais natural do mundo. Outras vezes em frente aos colegas para elogiar ou dar os parabéns. Mas isso tem de ser muito bem gerido para não ser uma coisa que cai na banalização.

Eu tinha uma aluna que se recusava liminarmente a apresentar trabalhos. Tudo isto por questões emocionais. A oralidade vale 20% da avaliação final e durante um tempo ela não foi lá à frente apresentar. Eu não a podia obrigar. Chamava-a apenas à atenção de que iria ser penalizada, mas eu compreendia que havia ali uma questão emocional no meio. Trabalhei em conjunto com a turma e ela acabou por sentir a confiança necessária e foi lá a apresentar finalmente o trabalho.

Contudo, o processo de construção desta relação e a preparação para a autonomia e o sucesso escolares não deixa de ser atravessado por turbulências. Como constatamos, estudos como os de Françoise Lantheaume (2006) e de Anne Barrère (2002) demonstram que o quotidiano docente é marcado por tarefas de gestão da relação com a turma e das turbulências escolares que se desenrolam no interior dessa relação, que são experienciadas como sofrimento. Barrère (2002), constata que nas turmas ocorre um novo tipo de tumulto que se combina com o tumulto tradicional

centrado na figura do líder da turma (*chahut traditionnelle*) e que é um tumulto anômico (*chahut anémique*) que está espalhado em toda a turma. Atendemos aos relatos da professora:

Uma coisa que me irrita é que eles falam na aula como se estivessem na rua. Falam com o colega da carteira do lado como se estivessem na rua! Tira-me do sério. E depois às vezes aqueles barulhinhos irritantes dos meninos que arrastam as cadeiras duas e três vezes. À primeira e à segunda, ignoro. À terceira já não posso ignorar.

Aquelas meninas que é caneta para aqui, caneta para ali e que faz muito barulho em cima da secretária. Mexem nas canetas e só se ouve o estojó a mexer e elas falarem umas com as outras das cores e a emprestarem umas às outras. Lá está, vou aguentando até que chega um momento que tenho de gritar e dizer 'Pare que já não aguento mais!'.

Tive um aluno que foi um caso à parte, que veio de outra escola e, entretanto, já lhe perdi o rasto. A partir de uma certa altura deixou de vir às minhas aulas. Deixou simplesmente de vir. Ia muitas vezes chateado. Mesmo com ele tinha alguma paciência. Nunca houve assim nenhuma situação. O meu objetivo é que eles às vezes se apercebam que estão a ultrapassar os limites. Eles não podem ter essa consciência se não tiverem os seus próprios limites. Então temos de fazer as duas coisas ao mesmo tempo: ensinar os limites e que eles tenham consciência de quando os ultrapassam.

A partir deste último relato, a professora de português deixa clara a noção proposta por Marc de Breviglieri (2009) entre aquilo que é a fronteira de uma situação intolerável e uma situação insuportável, sendo este último conceito remete para um limite em que há uma recusa da familiaridade do próximo. Ao longo da sua carreira como docente, esta professora não encontra de memória de que alguma vez possa ter tido uma situação grave em sala de aula ou como lhe chama «ter contacto com alunos com mau íntimo»: «Nem sei porque estou a falar disto! Não tenho assim nenhuma situação grave de ofensa, de me chamarem nomes, levantarem-se e baterem com a porta. Nada, nada!».

A docente considera que a dimensão da turma e a forma como o professor constrói a relação são fundamentais para prevenir estas situações, sendo preciso atuar de imediato com estratégias que considera simples como a gestão do espaço em sala de aula: «Até em termos de gestão do espaço há coisas tão simples como mudar um aluno de carteira. Se houver lugares vagos é possível. Se não houver, ele vai prejudicar os cinco ou seis que estão à volta dele». Neste aspeto, a professora não diaboliza as relações entre docentes e alunos em sala de aula, que algumas vezes assombra os discursos destes profissionais (Breviglieri, 2010): «Eu nunca dramatizo! É a vantagem de trabalhar a três anos». A continuidade pedagógica de uma turma, isto é, um mesmo professor acompanhar a turma durante todo um ciclo, aparece, portanto, como um critério fundamental para que o trabalho docente possa ser eficaz na construção do sucesso e da autonomia dos alunos.

2.2. A gestão de uma turma no contexto da disciplina de Educação Visual

«Olhamos, olhamos, mas não vemos o foco. O foco é toda a turma! Fico completamente arrasada!».

É assim que Maria, professora do quadro na área das artes com 32 anos de experiência em ensino, descreve a relação que tem com a mesma turma do sétimo ano. As suas aulas nesta turma, acontecem duas vezes por semana e sempre no primeiro horário da manhã. A professora comenta

que «primeiro é aquela agitação e depois o barulho». Os registos de observação da sua aula são pautados fortemente por situações em que o tumulto anómico (Barrère, 2002) é constante nas suas aulas, começando logo a partir do momento em que os alunos chegam à sala de aula:

A professora abre os armários ao fundo da sala e pede a três alunos que distribuam as capas pelos restantes. Enquanto isso ao fundo da sala dois alunos brigam por causa de uma cadeira. Há muito barulho na sala e a professora grita para silenciar a turma e os alunos que brigam. 'Atenção, atenção!'. Ninguém liga. A professora dirige-se aos alunos para os separar fisicamente. (Excerto de diário de campo, janeiro de 2017)

Também para esta professora os seus alunos ainda não dão provas de grandeza pública, nem de maturidade individual (Breviglieri, 2010) e é algo que considera que tem de ser construído ao longo dos anos no ciclo, também numa sequência de etapas que vai desde a imposição de regras até à capacidade de terem a autonomia e responsabilidade de trabalharem por projetos e de os levarem até ao fim: «A maturidade deles é diferente. No 7º ano não têm noção. Começamos a tentar construir a autonomia e a responsabilidade. No 8º ano, já é requerida autonomia e é um ano com conteúdos novos. No 9º ano, a autonomia já está consolidada e é trabalhar por projetos».

Esta professora, destaca que a construção da autonomia não passa só pela criação de uma relação de confiança com o outro, mas também por uma relação de confiança em si (Breviglieri, 2008): «A autonomia é a autoestima deles porque há miúdos logo à partida derrotados». Tal como a professora de Português, esta docente acredita na importância de, durante o processo, conseguir tocar a subjetividade do aluno e desenvolver um trabalho em proximidade, cuja estratégia do elogio é recorrente no seu trabalho quotidiano:

A professora anda pela sala a supervisionar os alunos que desenvolvem trabalhos de desenho abstrato e figurativo, usando apenas linhas para preencher os desenhos. Detém-se junto de uma aluna, pede-lhe para ver o desenho e de seguida fala para a turma, dizendo que o desenho da aluna está bem porque ela está concentrada e por isso está a fazer um bom trabalho.

Continua a sua ronda e detém-se junto de um aluno que anteriormente queria deitar o seu desenho fora. Sorri para ele e diz-lhe que está a ir muito bem e que o seu trabalho está uma verdadeira obra de arte.

Um dos desafios que esta professora encontra na sua disciplina está relacionado com a crescente competição entre as fontes do saber. Se anteriormente, o professor era a única fonte de transmissão de conhecimento aos alunos (Barrère, 2002), no momento presente são as tecnologias que invadem a sala de aula, que obrigam a novas metodologias de trabalho e a repensar formas de estimular os alunos para o trabalho em sala de aula: «Hoje em dia os miúdos com as tecnologias entram na minha disciplina. Têm acesso a coisas que não tinham anteriormente. Só tinham aquilo que lhes chegava dos livros e das fichas que os professores distribuíamos»; «Os miúdos de hoje são vivos. Ouvir é mentira! Eles não precisam de nos ouvir têm as tecnologias, podem ver o que querem ao minuto e ao segundo! São as aulas do futuro»; «Até nós! Antes era o acetato e hoje vamos à internet e temos tudo o que queremos».

Durante as suas aulas, registei a observação deste uso que a professora faz das tecnologias, sobretudo na projeção de imagens para os alunos. Contudo, a tecnologia introduz também uma

tensão que tem a ver com o seu uso em sala de aula e que causa a esta professora dilemas sobre como agir de forma justa e ajustada. Atendamos ao discurso da professora e às situações descritas em diário de campo sobre este assunto:

Há aqui dilema, porque quando é que eles podem usar o telemóvel como instrumento didático? Quando mostro no projetor é para todos, mas depois há a vantagem da individualidade, cada um pode ver aquilo que quer ver. Eu no 7^º ano não dou essa possibilidade porque não têm a maturidade necessária para tal, mas nos 8^º e 9^º anos já deixo.

Enquanto a professora dá a explicação sobre o desenho abstrato e o desenho figurativo, dois alunos estão a mexer nos telemóveis. A professora avança para eles e pede-lhes o telemóvel. Eles dizem que estavam a inspirar-se para fazer o desenho. Os alunos recusam-se a dar-lhe o telemóvel. A professora avança para a turma e explica que apesar de ser uma aula diferente que há regras e que o uso do telemóvel é proibido. A sanção passa a ser coletiva: 'se alguns desrespeitam as regras toda a turma paga'.

Esta docente apontou também o facto de as turmas serem de elevada dimensão e esse aspeto dificultar o trabalho em sala de aula e o controlo dos comportamentos na turma: «As turmas são enormes e se eu der uma aula sobre arcos eles vão achar uma massada. Teria de recorrer a outros métodos como fazer uma aula no exterior. Mas com 28 alunos é totalmente inviável».

A socióloga Anne Barrère (2002) apontou a motivação dos alunos para as aprendizagens como uma das tarefas mais difíceis do ofício docente. Os relatos de observação de campo dão conta desta dificuldade e das tensões que isso provoca na professora de Educação Visual. Se numa aula de tipo prático, mais habitual nesta disciplina, encontramos algumas turbulências como o uso inapropriado das tecnologias, um envolvimento em disputas entre alunos usando material escolar como réguas para se violentarem, algumas conversas paralelas ou até a não participação pela falta do material apropriado para trabalho em aula, numa aula de tipo teórico nesta disciplina foi possível encontrar outros desafios impostos pelas turbulências que se foram insurgindo no decorrer da situação. Abaixo apresentam-se alguns excertos de registo de observação de uma aula teórica sobre traçados geométricos:

Algumas alunas pedem para fazer uso do verso da folha. A professora pede que não lhe peçam isso porque em Desenho só se usa a folha de rosto. Há alunos que não têm bloco de papel cavalinho e a professora pede que registem informação para trazerem na próxima aula. A professora está sempre a ser interrompida por um aluno que lhe pergunta sempre o que é para fazer a seguir. A professora grita-lhe que ainda não estão todos prontos.

A professora pede que os alunos peguem no esquadro para desenhar com o seu auxílio uma reta. Uma aluna diz que não sabe o que é um esquadro. A professora coloca as mãos na cabeça e fica com a boca meio aberta a contemplar os alunos em silêncio. Pega numa régua e num esquadro e explica-lhes o que é, dizendo que são os instrumentos que desde sempre usam na disciplina.

A professora desenha a esquadria no quadro para que os alunos desenhem nas suas folhas. Quando se volta para a turma repara que está um aluno em pé na sala de um lado para o outro. A professora ordena-lhe que se sente e o aluno contrariado obedece-lhe. A professora avisa que o expulsa da sala na próxima vez.

Dirige-se a outro aluno que não está a fazer nada e que tem a folha em branco. Avisa-o que ou trabalha ali ou vai trabalhar para outro lado. O aluno continua com a mesma atitude e a professora pega na folha dele e coloca na secretária dela, ordenando que se mude para lá. O aluno recusa-se e a professora diz que a turma está parada por causa dele. O aluno levanta-se e anda vagarosamente até à secretária da professora, transportando uma coisa de cada vez entre ambas as secretárias.

A professora explica uma matéria que os alunos não sabem e que deveriam de saber de anos anteriores. Uma aluna interrompe a professora e diz que todos já sabiam aquela matéria. A professora fica aborrecida com a aluna, diz que está a perder tempo e que todos tinham dito que não se recordavam da matéria. A professora começa a apagar as anotações no quadro e os alunos reclamam da atitude da professora.

A professora avisa uma aluna de que não pode estar a falar para o lado enquanto ela está a dar a matéria e que tem estado a fazê-lo constantemente durante a aula. A aluna fica chocada com a professora e responde-lhe que a professora está a agir mal porque ela está a tentar dizer algo importante à colega e a professora está sempre a interrompê-la.

[Excertos de diário de campo, março de 2017]

Os vários excertos de diário de campo dão conta da pluralidade de turbulências que afetam esta professora em situações em que é obrigada a fazer da aula um momento de exposição de conteúdos. Estas turbulências expressam uma forma que os jovens têm de se apresentar publicamente e através da qual se constroem como pessoas autónomas: a provocação. Como refere Breviglieri (2010), a tensão entre adultos e jovens nasce do investimento de forma (Thévenot, 2006) que os primeiros imprimem nos segundos e que não se coaduna com forma como estes se apresentam publicamente. Este desencontro de perspetivas faz com que os professores vivenciem essas situações como dilemas que fragilizam a sua soberania como adulto (Breviglieri, 2010).

«O respeito, é assim, eu também tenho de me dar ao respeito», considera esta professora. O respeito nasce na relação com o outro e deve ser recíproco. A gestão das relações para esta professora depende das capacidades de cada docente para enfrentar as situações com que é confrontado: «É assim, cada um tem as suas armas e eu até deveria de ser mais irónica às vezes». O uso da ironia e do humor foi descrito por Barrère (2002) como competências relacionais valorizadas pelos professores para serem mobilizadas em situações de maior tensão.

A professora refere também outras estratégias mobilizadas: «Vai-se gerindo, às vezes com um grito, Não sei se reparou, mas eu não gosto de estar sentada. Gosto de andar de um lado para o outro na sala, a ver o que se está a passar e a acompanhá-los mais de perto». Esta necessidade de maior vigilância de acordo com Lantheaume (2006) torna-se mais relevante à medida que o docente deixa de encontrar a legitimidade suficiente no seu ofício ou no estabelecimento de ensino em que trabalha. Mas também de acordo com esta autora, os docentes em muitos momentos são forçados a momentos de desinvestimento pois num «grande número desses pequenos momentos, durante os quais o docente sabe não ver, não reagir, ganhar um pouco de tempo [...] é também uma forma dos docentes se pouparem» (Lantheaume, 2006: 150).

3. A ação dos professores entre mundos em tempos de incerteza: a tensão entre gerir uma turma no plural e no singular

No seu quotidiano os professores são levados a agir numa pluralidade de mundos que implicam diferentes exigências do ponto de vista da fabricação e administração da justiça escolar. Focamo-nos no caso dos quotidianos de duas professoras perante uma mesma turma e podemos constatar que os dilemas que enfrentam são tão diversificados quanto os mundos que atravessam o contexto específico das suas disciplinas.

De um lado, uma das professoras lida com a dificuldade em compatibilizar dois mundos: o mundo industrial e o mundo doméstico. É notória a opressão que as metas exercem sobre o seu trabalho, sendo que esse envolvimento em plano (Thévenot, 2006) acaba por ser transportado para os seus quadros de interação na sala de aula, sobretudo no regime de ação em proximidade ao aluno (Thévenot, 2006), sendo que tem de haver da sua parte um cuidado para colonizar essa proximidade, de modo a que ela se torne insuportável (Breviglieri, 2009), pois isso traria consequências no desenvolvimento da autonomia e do reconhecimento da subjetividade do aluno enquanto pessoa. De outro lado, o mundo doméstico vem exigir-lhe novas formas de lidar com públicos escolares mais diversos, encontrando uma variedade de metodologias e pedagogias que permitam estimular o apego dos alunos ao trabalho escolar e desse modo garantir que o cumprimento dos compromissos com o mundo industrial.

Já no caso da outra professora, o seu quotidiano pautado por compromissos no domínio do mundo doméstico e do mundo cívico. O seu trabalho quotidiano na sala de aula é pautado sobretudo por turbulências que obrigam à gestão relacional com os alunos. Ela vê a necessidade de conservar aquilo que é a subjetividade própria dos alunos e por isso investe num regime de ação em proximidade (Thévenot, 2006) para chegar a cada um, estimulando a confiança em si que é uma das condições fundamentais para a concretização do projeto individual da autonomia (Breviglieri, 2008). Mas a par com as exigências de um mundo doméstico, é necessário também estabelecer compromissos num mundo cívico, que implicam lidar com a difícil tarefa de compor uma pluralidade comum (Payet *et al*, 2011), sendo responsável não só por estar próximo de cada aluno, mas também sendo responsável por construir o sentido de um coletivo (Breviglieri, 2008) orientado para a ideia de cidadania e de justiça tanto no plano relacional como no plano distributivo.

Os mundos que atravessam a ação dos professores e os compromissos que eles implicam em tempos de incerteza e de uma crise que é sentida no ofício docente, colocam a estes profissionais de ensino um dilema e que é uma dupla responsabilidade no seio desse ofício: uma responsabilidade para com um coletivo e uma responsabilidade para com a pessoa (Breviglieri, 2008). A gestão de uma turma na escola contemporânea tem de ser feita simultaneamente no plural e no singular.

Referências Bibliográficas

BARRÈRE, A. (2002) *Les enseignantes au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BECKER, H. (1983) "Studying Urban Schools" in *Anthropology and Education Quarterly*, v. 14, p. 99-108.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. (1991) *On justification: economies of worth*, Princeton, Princeton University Presses.

BREVIGLIERI, M. (2008) "L'individu, le proche et l'institution" in *Informations sociales*, 145, p. 145-101.

(2009) "L'insupportable : l'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé" in Breviglieri, M. *et al* (eds.) *Compétences critiques et sens de la justice*, Paris, Economica, p. 125-149.

(2010) "La provocation ou l'adolescence comme manière de vivre : une réflexion sur la fragile souveraineté de l'adulte" in Hamel, J. *et al* (orgs.) *La jeunesse n'est plus pas ce qu'elle était*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 377-387.

DÉROUET, J-L.(1992) *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.

DUBET, F. (2002) *Le déclin des institutions*, Paris, Éditions de La Découverte.

DIONÍSIO, B.; RESENDE, J.; CAETANO, P. (2014) "Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar" in *Revista Dilemas*, vol.1, nº 7, p. 11-38.

GOFFMAN, E.(2012) *Quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*, Petrópolis, Editora Vozes.

LAUTHEAUME, F. (2006) "Mal-estar docente ou crise do ofício?" in *Fórum Sociológico*, 15-16, p. 141-156.

NORMAND, R. (2005) "La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique" in *Education et Sociétés*, nº 16, v. 2, p. 209-226.

(2006) "L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire" in *Revue Française de Pédagogie*, nº 154, p. 33-43.

PAYET, J-P. et al (2011) "L'agir scolaire entre régulations et incertitudes : vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui", *Education et sociétés*, nº 27, v.1, p. 23-37.

RENAUT, A. (2004) *O fim da autoridade*, Lisboa, Edições Piaget.

THÉVENOT, L. (2006) *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.

(2009) "Governing Life by Standards" in *Social Studies of Science*, v. 39, n^o 5, p. 793-813.

(2015), "Autorités à l'épreuve de la critique. : jusqu'aux oppressions du « gouvernement par l'objectif » in Frère, B. (dir.) *Le tournant de la théorie critique*, Paris, Desclée de Brouwer, pp. 216-235.

ZÁFFRAN, J.(2006) "La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école critique de masses" in *Éducation et Sociétés*, v. 1, n^o 17, p.141-158.

16

La segunda generación de inmigrantes entre identidad cultural y procesos educativos.

Barbara Galeandro

z02gagab@uco.es

Universidad de Córdoba

Resumen: Los procesos migratorios han transformado y siguen transformando la sociedad, las relaciones interpersonales, la cultura y la economía del país que acoge. No obstante no podemos hablar de migraciones exitosa porque las desigualdades sociales son muchas y por eso es necesario que el estado intervenga con políticas educativas, tanto hacia las poblaciones migrantes, como hacia las autóctonas. El tema que se propone, dentro de este panel, es profundizar sobre las políticas educativas que el estado italiano adopta hacia los migrantes para permitir superar las desigualdades sociales, analizando los medios institucionalizados que se ofrecen en Italia para realizar el proceso de integración dentro del respeto de la alteridad.

Palabras clave: Estado italiano, migración, educación, integración, alteridad

Abstract: Migratory processes have transformed and continue to transform the society, interpersonal relations, culture and economy of host countries. However, due to the many social inequalities affecting immigrants, it is not possible to talk about successful migrations. For this reason, state intervention in educational policies targeted at both migrant and native populations is needed. This paper discusses the educational policies that the Italian state has adopted in order to overcome social inequalities; specifically, institutionalized measures aimed at supporting integration processes in respect of otherness.

Keywords: Italian state, migration, education, integration, otherness

Quiénes son los inmigrantes de segunda generación

La llegada de los inmigrantes a Italia está provocando un cambio social, cultural, económico y político en todo el país. La sociedad está evolucionando en una continua adaptación entre los extranjeros y la población autóctona de contacto. La convivencia no es fácil; sin embargo, paradójicamente, las palabras que más se pronuncian, cuando se analiza el fenómeno migratorio, son dignidad, solidaridad, inclusión, seguridad y legalidad. Mensajes que llaman a valores que deberían respetarse para una convivencia provechosa, y que, sin embargo, resultan un reto difícil de conseguir.

La población extranjera en Italia aumenta cada día más y el estado intenta dar respuestas a una situación que ya no se presenta como un escenario aislado o una emergencia, sino como una realidad que requiere estrategias de intervención a medio y largo plazo. A pesar del esfuerzo que una parte de la política hace para llevar a cabo una integración satisfactoria de los inmigrantes, los prejuicios inducen a que, cada vez con más frecuencia, sean clasificados en categorías estereotipadas, como si fueran simples números sin pensar que, detrás de cada uno de ellos, hay una vida, unas vivencias, una familia, una cultura y un idioma que los caracteriza. Además, el fenómeno se está extendiendo hasta tal punto, que en los últimos tiempos, dentro de los parámetros de análisis de la presencia migratoria en el territorio italiano, se ha tenido que añadir un nuevo escenario determinado por los inmigrantes de segunda generación, por lo general menores de edad. De hecho la inmigración de segunda generación, se concibe como un fenómeno bastante reciente que nace como consecuencia de la necesidad de llevar a cabo la reunificación familiar. Así que en estos parámetros se hace necesario abrir un nuevo frente de reflexión en relación al fenómeno migratorio que invite a razonar sobre los futuros actores de la sociedad italiana y sobre la identidad cultural del país que vive bajo la influencia de diferentes culturas.

Esta forma de clasificar a los extranjeros en categorías, se puede aplicar también a los jóvenes inmigrantes de segunda generación, los hijos de emigrantes que viven de manera estable en el país de acogida, crecen en la sociedad italiana y en esta se educan cultural y socialmente, y tienen las mismas expectativas de vida que los coetáneos autóctonos. Pese a todo, seguimos viéndolos como extranjeros.

La organización internacional Save the Children (2010), que trabaja para mejorar la vida de los niños tanto en Italia como en el resto del mundo, define los inmigrantes de segunda generación como un fenómeno heterogéneo que es difícil detallar y que se puede clasificar, en líneas generales, según estos diferentes grupos:

1. Menores nacidos en Italia de padres extranjeros que viven en el país con permiso regular.
2. Menores que entran con un permiso para reunirse con los padres.
3. Menores que llegan sin permiso y solos.
4. Menores que se introducen de forma clandestina con los padres.
5. Menores que pasan por el territorio italiano para alcanzar otras metas.
6. Menores que llegan para reunirse con los padres, pero sin permiso.
7. Menores víctimas del tráfico ilegal de ser humanos.

A la luz de estos datos es fácil deducir que el background de cada uno de ellos es diferente. Cada joven tiene un recorrido de vida más o menos conflictivo que influirá en la posibilidad de inclusión social en el país de acogida.

Evidentemente, un joven que llega a Italia cuando todavía es un bebé, tiene un tipo de socialización y de plasmación de la identidad diferente de la de un joven que entra en el país entre los 13 y los 17 años, cuando ya tiene una identidad cultural asumida y que tendrá que superar las dificultades derivadas de la redefinición de su identidad cultural para ajustarla al país de llegada. Por otro lado, debemos tener en cuenta los menores que llegan a Italia solos, sin el apoyo de ningún adulto y que por eso tienen que vivir bajo la tutela de los servicios sociales, menores que traen otro tipo de trauma. Finalmente, deberán superar una distinta herida emocional, los jóvenes que llegan a Italia como refugiados y que, además de tener que vencer el trauma del viaje, tendrán también que superar el trauma de haber vivido en un país en guerra y de haber tenido que enfrentarse a la dolorosa huida para sobrevivir.

El sociólogo Rumbaut [1997]¹ proporciona una clasificación distinta de los inmigrantes de segunda generación ofreciendo un análisis que ha sido considerado como válido por muchos investigadores del tema. Este estudioso atribuye una puntuación diferente a los jóvenes emigrantes en relación a la edad de llegada al nuevo país.

Define como generación "1,75" a los que emigran entre los 0 y los 5 años; generación "1,5" a los que han empezado el proceso de socialización en la escuela primaria en el país de origen y que, a causa de la inmigración, han seguido estudiando en otro país; y finalmente generación "1,25" a los jóvenes que emigran entre los 13 y los 17 años.

Evidentemente la edad de llegada al país de acogida influye en la personalidad de cada joven emigrante y afecta a la forma en la que desarrollan su personalidad, a su inclusión social y a la consecución de una vida satisfactoria en el país de llegada.

Estos jóvenes para la sociedad siguen siendo emigrantes y necesitan pasar por la idea de la inclusión social, aunque crezcan en el nuevo país. Hay varios ejemplos de la actitud discriminatoria que viven y, a través de los relatos memorialísticos podremos entender mejor la sociedad que los acoge y sus sentimientos. Si leemos los relatos escritos por los emigrantes, descubrimos la realidad de cada uno de ellos.

En concreto quiero hacer referencia a un texto perteneciente al género de la literatura de la inmigración en el que Cheikh Tidiane Gaye usa la escritura para darse a conocer y para fomentar la alteridad. *Prendi quello che vuoi, ma lasciami la mia pelle nera* narra, entre otras cosas, la historia de un joven africano que ha llegado de pequeño a Italia y que ha hecho allí todos sus estudios incluida la licenciatura y un máster. Sin embargo, dirá el joven en el relato, que todo esto no le ha facilitado la inclusión social. A pesar de tener la ciudadanía italiana, el color de su piel y su apellido lo presentan como extranjero. Después de haber acabado su carrera, emprende la difícil tarea de buscar trabajo y le ofrecen solo labores humildes que no corresponden a su nivel de estudios.(p.24)

Gaye nos hace pensar que, a pesar de que muchos jóvenes hijos de emigrantes no han conocido

¹ Se cita por la edición de Pattaro, Chiara [2010, 26]

nunca la tierra de los padres, tienen valores propios de la tierra de acogida, hablen el dialecto local y tengan el italiano como la lengua madre, siguen experimentando, sin embargo, la exclusión social. Con respecto al protagonista, se dirá:

Non capisce lo sguardo dell'altro, quello sguardo gli penetra sino al cuore, lo distrugge e lo preoccupa [...] Si sente diverso, coglie la paura dell'altro [...] È un persona ammirevole: integrato, ama la sua terra d'adozione, la terra che l'ha cullato per ben vent'anni, la scuola che l'ha affinato, la lingua che l'ha arricchito, ma per la sua pelle nera, per il suo cognome e il nome, per i suoi occhi neri è considerato un diverso. (p. 24)

En estas palabras queda palpable que la inclusión en el país de acogida pasa más por el color de la piel o por los rasgos somáticos que por el valor de la persona o sus vivencias reales. Por lo tanto, si seguimos poniendo etiquetas, continuaremos actuando con discriminación, a pesar de que estos jóvenes, como se dice en el texto, se sientan italianos. Este joven emigrante dirá que se siente italiano pese le trate como un extranjero en la que considera su patria, es decir Italia. Dirá:

Quando il cuore batte per una nazione, non può essere che la conferma di una reale integrazione, l'amore per la terra di adozione e la consapevolezza di appartenere alla cultura e alle usanze significa sentirsi pienamente trapiantato nella realtà del luogo in cui si vive, pur se non toglie nulla alla cultura d'origine. (p. 29)

La identidad cultural de la segunda generación de inmigrantes

La definición de la identidad cultural es uno de los principales conflictos a los que se enfrentan los emigrantes de segunda generación y que se evidencia en las palabras del joven en el relato al que hemos hecho referencia anteriormente. Los adolescentes tienen que construir su propia identidad, ya que viven entre dos polos culturales diferentes. Por un lado, los padres que les transmiten los valores que pertenecen a su país de origen; por otro lado, la sociedad, las entidades de agregación, la escuela de la nueva tierra que les comunican nuevos valores necesarios para poder hablar de inclusión social y para darles oportunidad de desarrollo y afirmación en el nuevo país.

Construir una identidad en un contexto que no es lo que se ha vivido desde que se nació o que es diferente del que los padres transmiten, es un reto difícil si pensamos que la definición de identidad abarca toda la personalidad; es decir: el idioma, las costumbres, los valores, la forma de expresar las emociones, la comida y el lenguaje del cuerpo entre otros. Como consecuencia, los lugares de socialización son muy importantes y, en concreto, la escuela desempeña un papel fundamental como lugar de mediación entre la experiencia de los jóvenes y la sociedad, fundamentalmente porque la escuela les facilita la integración psicológica y, les permite potenciar una inclusión social más auténtica y eficaz.

La socióloga Chiara Pattaro (2010, 29), a la hora de analizar las diferentes perspectivas para abordar el problema de la elección de la identidad entre los dos polos anteriormente mencionados, hace referencia a varias actitudes que el joven inmigrante puede elegir para después actuar en consecuencia.

Puede optar por la resistencia cultural, remitiéndose casi exclusivamente a la identidad cultural

de la familia. En este caso, se produce un alejamiento de la cultura del país de llegada y un impedimento de inclusión social.

Puede actuar también por *asimilación*, lo que significa que el joven no acepta la cultura de origen. Esta actitud facilita, por un lado, el encuentro con la cultura del país de llegada pero, por otro, produce sentimientos de rechazo hacia sí mismo y conflictos con la familia.

También puede decidirse por las *conductas marginales*. Esta actitud es propia de los jóvenes que no asimilan ni la cultura de origen ni la del país de llegada. Viven en una continua incertidumbre porque no aprenden el idioma del nuevo país, de forma correcta, y no se sienten ubicados ni en la familia ni en la sociedad.

Por último, tenemos la estrategia de adaptación que la autora considera más correcta y que es la *doble etnicidad*. Según este modelo, el joven es capaz de integrar la realidad del país de origen con la del país de llegada. Se trata de un proceso continuo de adaptación cultural. Es la actitud típica de los jóvenes que se sienten parte de la sociedad porque los padres también están integrados.

En relación con la dificultad de adaptación, haré referencia a otro relato que pertenece igualmente a la literatura autobiográfica de la inmigración para así conocer la experiencia directa de una emigrante, en su proceso de adaptación cultural en Italia. La joven Igiaba Scego en el relato *La mia casa è dove sono* dirá:

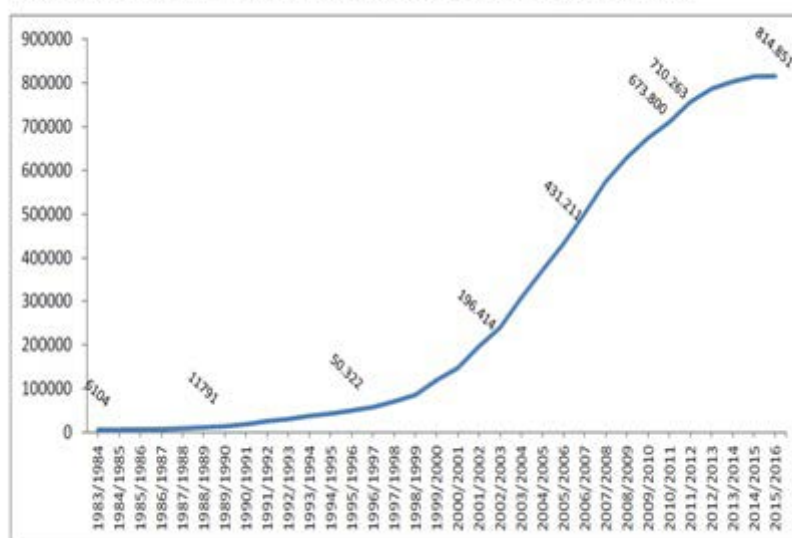
L'esule è una creatura a metà. Le radici sono state strappate, la vita è stata mutilata, la speranza è stata sventrata, il principio è stato separato, l'identità è stata spogliata. Sembra non esserci rimasto niente. Minacce, denti aguzzi, cattiveria. Ma poi c'è un lampo. Quello che ti cambia la prospettiva. (p. 60)

Si esto es lo que le ocurre a un adulto que ya tiene una identidad definida en el momento en el que llega a un nuevo país, imaginémoslo lo que puede ocurrirle a un adolescente, que ya vive de por sí una etapa complicada de su vida. A ellos se les pide, además de aprender un idioma, ir a la escuela, adaptarse, relacionarse con sus coetáneos, entender la nueva realidad y también construir la identidad cultural según el modelo de los padres y según la nueva realidad social del país de destino. Todo esto provoca un conflicto emocional y personal muy difícil de asumir. Sin embargo, muchas de las historias que conocemos por experiencia directa o gracias a los relatos autobiográficos nos muestran la gran capacidad de estos jóvenes para buscar y encontrar el camino correcto.

La integración escolar de los jóvenes inmigrantes en Italia

La presencia de alumnos extranjeros en la escuela italiana ha ascendido de forma significativa en los últimos años hasta llegar, en el año 2016, según nos muestra una investigación llevada a cabo por el MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2017) y como se evidencia en el gráfico a la equivalencia del 9,2% sobre el total de los alumnos. Esto quiere decir que el sistema escolar italiano ha necesitado desarrollar un gran esfuerzo organizativo, didáctico y cultural para adaptarse a las necesidades de los nuevos estudiantes e introducir la idea de una escuela multiétnica.

Grafico 1 – Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1983/1984 - 2015/2016



Por otro lado los jóvenes adolescentes intentan amoldarse a la nueva realidad. Los problemas habituales que encuentran se refieren, fundamentalmente, a la adaptación lingüística, a la falta de conocimiento del sistema educativo y a la socialización con los coetáneos. A veces ocurre también que los educadores, a pesar de ser buenos profesionales, no tienen la preparación específica para resolver las dificultades de adaptación psicológicas que los emigrantes necesitan.

Todo ello, puede dificultar no sólo el proceso de aprendizaje y de socialización sino, sobre todo, el de su inclusión social.

Los sociólogos Fischer (2002, pp. 11-15) abordan el problema de la inclusión tanto social como escolar de los alumnos extranjeros y consideran que esta puede realizarse según tres modelos: el de la *asimilación*, de la *exclusión* y de la *interculturalidad*.

El modelo de la *asimilación* prevé que la sociedad absorba a los extranjeros dentro de la cultura dominante. En la escuela, que es el reflejo de la sociedad, ocurre lo mismo. Si se sigue este modelo, se anulan las diferencias de las identidades culturales y lingüísticas. Los jóvenes emigrantes, que se incorporan a una escuela que adopta este paradigma, tienen que reproducir el modelo de identidad de la cultura dominante, abandonando, en consecuencia, la originaria. Los estudiantes extranjeros consideran necesario que, para poder integrarse rápidamente en el nuevo entorno, deberán poner en segundo plano su propia identidad. Esta forma de educación se define compensatoria y produce mucho fracaso escolar.

El modelo de la *exclusión*, evidentemente, tampoco ofrece resultados positivos, ya que prevé la imposibilidad de compatibilizar las diferentes culturas y por ello, la diversidad se considera inconciliable. Socialmente implica la ideología de que no se quiere aceptar al extranjero. El modelo escolar que acepta esta visión considera necesaria la separación de los alumnos extranjeros de los autóctonos, separación que se hace sobre la base de la pertenencia a determinados grupos étnico-culturales o religiosos. En definitiva, este modelo pretende salvaguardar la identidad cultural originaria para evitar contaminaciones. En realidad, en el ámbito escolar el estudiante extranjero acaba anulando su identidad cultural y se ve asimilado por la cultura mayoritaria.

Según los sociólogos Fischer ambos modelos llevan a la exclusión de las peculiaridades del otro y eliminan la alteridad en nombre de una homologación a la cultura dominante. La primera se considera de la universalidad (universalismo) y la segunda, de la diferencia (diferencialismo).

Finalmente, el último de los modelos propuestos, el de la *interculturalidad*, es el que se debería desarrollar. A nivel social es fundamental para la aceptación de la alteridad. En la escuela este modelo considera al otro como una fuente para enriquecerse con reciprocidad y así adquieren importancia la cooperación, el dialogo y la solidaridad entre los estudiantes de diferentes etnias con los de la cultura mayoritaria. Una escuela intercultural supera los conflictos de forma dialéctica. Los programas curriculares se dirigen de igual manera a todos los estudiantes, sean extranjeros o no. Evidentemente, el modelo intercultural supone la consecución de un reto muy difícil, porque es necesario emprender un proyecto pedagógico intercultural en el que haya que elegir programas, contenidos, metodologías y objetivos que sean universales. Si se consiguiera llevar a cabo proyectos de esta índole en la escuela, podríamos decir que también se está trabajando en la formación de una sociedad multiétnica.

Si ahora dirigimos nuestra atención hacia la política educativa que adopta Italia, vemos que, según el MIUR, la escuela italiana apuesta por un enfoque intercultural que permite experimentar la cultura, el idioma y las costumbres del otro para que todo ello suponga un enriquecimiento personal. Si se adquiere la competencia intercultural será más fácil abrirse a la alteridad, aceptar al otro y reconocer la idea de que no existe una cultura dominante. El MIUR ha publicado en el 2014 un documento ministerial con las líneas estratégicas para la acogida y la integración de los alumnos extranjeros, con el fin de presentar un plan cultural, educativo y didáctico para favorecer el buen éxito escolar de los emigrantes.

Este documento se fundamenta en el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en el que se declara que:

Todas las personas tienen todos los derechos y todas las libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otro género, de origen nacional o social, de posición económica, de nacimiento o cualquier otra condición.

Estos principios se reafirman en 1989 en la Convención de los Derechos para la Infancia, que Italia ratifica en 1991. Ambas declaraciones son muy importantes porque tienen como finalidad la tutela de los niños y jóvenes, y en concreto, de los que llegan a Italia procedentes de todo el mundo para afincarse en el país.

A este reconocimiento de tutela de los menores, en Italia debemos añadir el decreto n. 286 del 1998, que señala una serie de disposiciones sobre la inmigración y la condición del extranjero. Este decreto reúne todas las medidas a adoptar para la integración de los forasteros en el territorio italiano. En concreto, en el art.38, se hace explícitamente referencia a la escolarización obligatoria para los inmigrantes y a la necesidad de desarrollar una educación intercultural en las escuelas.

Italia apuesta por una escuela intercultural, rechazando los dos primeros modelos que nombraban los Fischer: el de la asimilación y el de la exclusión. El sistema italiano fomenta, pues, el reconocimiento recíproco de las diversidades y de la interculturalidad, y hace hincapié en

la necesidad de favorecer la acogida y apoyar el plurilingüismo. Esto significa ser capaces de respetar a los demás y enriquecer el propio repertorio lingüístico y cultural.

Hemos mencionado que la barrera lingüística es uno de los problemas con los que se encuentran los jóvenes que se incorporan al sistema escolar desde adolescentes; por lo tanto es necesario favorecer la superación de este obstáculo, para poder realizar una inclusión tanto escolar como social. Para solventar esta dificultad, cada instituto organiza el POF (Plan de Oferta Formativa), que, en el ámbito de la autonomía escolar, permite preparar planes de intervención didáctica con la finalidad de la inclusión de los inmigrantes. En el POF hay un proyecto de intervención llamado BES (Bisogni Educativi Speciali), en cuyo programa entran todos los alumnos que tienen trastornos en el aprendizaje debido a problemas evolutivos y los que tienen dificultades en el aprendizaje por falta de conocimiento de la lengua italiana, como es el caso de los extranjeros. De tal manera que a la escuela se le permite poder poner en marcha programas didácticos adaptados a las diferentes problemáticas. Los docentes, una vez individualizado el problema, redactan un "Plan Didáctico Personalizado", que es una guía para que el alumno llegue a una inclusión satisfactoria en la clase y, como consecuencia, en la sociedad. En general los programas que se desarrollan para los adolescentes inmigrantes se refieren a cursos específicos de idioma italiano y ayuda de mediación cultural.

Las medidas que se adoptan son el resultado de la libre iniciativa de los docentes y del consejo escolar. El estado italiano se compromete a garantizar el derecho a la educación a todos los jóvenes inmigrantes, inclusive a aquellos que no tienen el permiso de residencia, intentando ofrecer la visión de una escuela intercultural, a pesar de no disponer de muchos medios para llevarla a cabo. Pese a todo depende de la iniciativa de los docentes y del consejo escolar de cada instituto la toma de decisiones relativas a los programas de inclusión didáctica. Se trata de un proceso que no es sencillo no sólo por las dificultades en las infraestructuras, sino también porque a los problemas inherentes a la adolescencia se añade que muchas veces los alumnos inmigrantes se incorporan a las clases cuando el curso ya ha empezado y en una lengua que desconocen. En este caso la integración es más difícil todavía. La ley establece que previamente se debería especificar cuáles son los estudios que el joven estaba realizando en su país de origen para poder así equipararlos a los programas italianos, lo cual resulta muy complicado. En consecuencia que para asegurar el derecho a la educación, lo que se hace en realidad es matricular al adolescente extranjero en la clase que le corresponde por edad.

Una vez más, es un relato autobiográfico, de la emigrante Elvira Mujcic' (2012) el que nos ayuda a reflexionar sobre la experiencia directa del proceso de adaptación lingüística y cultural en la escuela, y sobre las dificultades a las que se enfrentan los emigrantes después del viaje migratorio.

Ana es la protagonista moldava del relato. Emigra a Italia para reunirse con su madre, que trabaja desde años en el nuevo país. Una parte muy interesante del texto (pp. 43-47) se refiere a su experiencia escolar y cómo ella lo ha llevado como una vivencia traumática en cuanto la barrera lingüística se ha presentado como límite que abarcaba a toda su persona. Cuando Ana llega a Italia, no puede ser y sentirse ella misma; no logra relacionarse con sus compañeros, manifestar sus sentimientos, expresar sus opiniones y, evidentemente, no puede aprender el programa de las diferentes asignaturas. Su proceso de inclusión es muy difícil hasta el punto de que al principio vive en un extrañamiento del entorno: aislada en la escuela y en la sociedad. El texto es muy interesante porque permite analizar la evolución de la protagonista en su camino de adaptación

hasta llegar a definir su identidad según un paradigma intercultural. Ella lo consigue sólo cuando decide de “scendere nella vita” (p.131) es decir, cuando decide simplemente vivir y experimentar el uso del nuevo idioma. Reconoce así que su bloqueo para adaptarse a la nueva realidad es el resultado de su miedo a usar una lengua diferente de la suya que es la que le da seguridad para poder expresar realmente sentimientos, pensamientos y vivencias, momento este en el que las palabras pasan de la razón al corazón. Dirà:

Ogni volta che dovevo avventurarmi in una conversazione, mi spaventavo a priori e mi sembrava di non potercela fare, di non riuscire ad arrivare alla fine del discorso oppure, peggio, nemmeno alla fine della frase. Quell'estenuante guerra tra la mia lingua madre e l'italiano aveva aperto una crepa che non avevo il coraggio di sanare. (p.132)

A través de este caso práctico, se comprueba que adquirir la habilidad lingüística significa el primer reto del joven inmigrante.

De las lecturas que hemos realizado y tras haber analizado algunos de los programas didácticos de la escuela italiana, se pueden extraer algunos puntos interesantes de reflexión. El joven inmigrantes deberá aprender en primer lugar la lengua para poder desenvolverse en la cotidianidad. Dependiendo de su origen, de la edad y del uso de la lengua que hace fuera del contexto escolar, podrá alcanzar esta competencia más o menos en un año. El segundo objetivo es aprender el idioma para poder estudiar las diferentes asignaturas en lengua italiana. Este es un proceso más largo, y el alumno puede necesitar unos años para alcanzarlo.

Los programas de los laboratorios lingüísticos que los institutos escolares organizan son muy importantes, pero muchas veces no funcionan porque reproducen las dinámicas de la clase tradicional más que agilizar el aprendizaje del idioma italiano L2. El docente siempre tiene que ser un facilitador lingüístico y debe tener en cuenta que para que un alumno extranjero asimile un nuevo idioma, necesita pasar por diferentes fases que se definen en fase del aprendizaje, fase puente y fase de los aprendizajes comunes (MIUR, 2014).

En la *fase del aprendizaje*, el alumno aprende nociones básicas útiles para desarrollarse en la cotidianidad y satisfacer las necesidades primarias; alcanza el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. En esta etapa se desarrolla la habilidad auditiva, el conocimiento básico del léxico y de las estructuras gramaticales, y se afianzan las competencias de lectura y escritura.

En la *fase puente* se refuerza lo aprendido y se ofrecen competencias útiles para estudiar en italiano como lengua funcional para el estudio de las diferentes asignaturas. El estudiante, usando competencias cognitivas y meta cognitivas, aprende el italiano para estudiar y aprende el italiano estudiando. El rol del docente es muy importante pues tiene que utilizar instrumentos adaptados a los alumnos para así facilitar el aprendizaje. Los medios que resultan funcionales para ello pueden ser glosarios plurilingües, medios multimedia, carteles, fichas y mapas.

La fase de los *aprendizajes comunes* es la tercera y última etapa. Consiste en la mediación didáctica que el docente realiza entre los conocimientos del alumno extranjero y los del alumno autóctono. En esta etapa surgen problemáticas que el docente tiene que saber resolver, valorando la diversidad cultural como un patrimonio que se puede poner en común entre los alumnos para que así nazca entre ellos una dinámica de debate que les lleve a desarrollar el respecto al otro y la interculturalidad.

Como vemos, la escuela italiana se enfrenta al multiculturalismo y al plurilingüismo, no ya como a una emergencia, sino con un proyecto de intervención estructurado. Por esto la educación intercultural es una dimensión transversal con respecto a los programas didácticos y a los docentes. El Consejo de Europa ha presentado una guía (2016) para la puesta en marcha y el desarrollo de los currículos en la educación plurilingüe e intercultural. Se evidencia la necesidad de crear una relación entre los conocimientos culturales y lingüísticos de cada alumno, así como la de considerar una necesidad el respeto de las identidades lingüísticas.

Para favorecer esta necesidad de intercambio lingüístico y cultural, algunos institutos aplican diferentes iniciativas. Algunas de ellas son, por ejemplo, proporcionar en los diferentes idiomas relativos al origen de los alumnos, las informaciones sobre los horarios, las aulas y la organización del instituto; así como disponer de textos narrativos en diferentes lenguas, realizar actividades de laboratorio de escritura u organizar laboratorios de idiomas en las lenguas de los inmigrantes, para que las aprendan también los alumnos autóctonos.

Para llevar a cabo estos programas es necesario que igualmente los educadores posean una preparación adecuada. Para ello, en el Decreto Ministerial (2010) se explicita que los futuros docentes tengan competencias en Pedagogía Intercultural, dominen las capacidades que faciliten la interculturalidad y favorezcan la convivencia entre culturas y religiones diferentes.

Por el contrario, en la escuela secundaria, falta una referencia específica a la formación enfocada hacia la interculturalidad. Sin embargo, se advierte la necesidad de cubrir esta carencia formativa de los docentes y para ello, en el año 2013, se ha presentado un decreto-ley (2013) en el que se especifica que el estado ofrece una ayuda económica para aquellos institutos de secundaria que cuenten con una alta presencia de alumnos inmigrantes. Se pretende invertir este dinero en cursos destinados a los docentes para que puedan mejorar sus didácticas enfocándolas a la interculturalidad y así potenciarlas en la clase.

Con todas estas medidas a favor de la educación del emigrante, lo que siempre se intenta es tutelar al menor y su derecho a la inclusión escolar. Esto ocurre porque somos conscientes de que la escuela se presenta como el primer paso para una integración no sólo escolar sino también social y que involucra no sólo la integración de los niños sino también a la de los padres. De hecho, la escuela es la primera institución con la que se relacionan también las familias. La escuela intenta superar la barrera cultural y lingüística de las familias gracias al apoyo de mediadores culturales o de intérpretes, para así favorecer la inclusión de los padres en las actividades de la escuela.

También en relación a esto, el MIUR ha redactado un documento (2013) en el que hace hincapié en la necesidad de comprometer a las familias en el proceso de inclusión tanto escolar como social, sabiendo que la familia primero y la escuela después, son los dos organismos que tienen la responsabilidad de educar e instruir a los jóvenes. Sin embargo, hay que reconocer que el rol de las familias inmigrantes en la tierra de llegada es bastante complejo. La dificultad surge del hecho de que, por un lado, los padres quieren que los hijos mantengan los códigos de la cultura de origen aunque por el otro, reconocen que la inclusión en el nuevo contexto social y la asimilación de nuevas normas, son necesarias para asegurarse un futuro satisfactorio en el nuevo país. Esto crea conflictos culturales entre lo viejo y lo nuevo. Son conflictos generacionales que derivan del hecho de que, por ejemplo, en culturas como la italiana, se enfatiza la emancipación, la libertad

e igualdad, sobre todo con respecto a las mujeres, y esto muchas veces nos está aceptado por parte de los padres de otras culturas. A menudo además, los jóvenes emigrantes, gracias a la escuela, se encuentran en una situación de inclusión social más avanzada que la de los padres, porque tienen más facilidad para aprender el idioma. Así que a veces los jóvenes se convierten en “genitori dei loro genitori” (Ambrosini y Molina, 2004, 32-33) y estos últimos pierden el control educativo lo cual crea desequilibrio y tensiones en la familia.

Conclusiones

Como reflexión final podríamos apuntar la evidencia que la interculturalidad es un fenómeno que involucra tanto al migrante como al autóctono. Ambos se enfrentan a los cambios sociales que están determinando una nueva visión del ser humano; es una condición diferente originada por la idea de Europa. El cambio es lento y dificultoso porque se está pasando de la idea de etnocentrismo a la de la globalización y esto es un camino difícil de recorrer. Abatir las fronteras entre los países es necesario pero no suficiente para abrirnos al otro. Hay que destruir las barreras mentales lo cual es un reto más arduo porque hay que trabajar en la conciencia del ser humano.

Por ello, el estado italiano ha reconocido a la institución escolar como uno de los lugares ideales en los que poner las bases para que la sociedad futura se fundamente en la idea de interculturalidad y respeto por el otro. La escuela es el lugar donde trabajar la educación, el desarrollo de la libertad de la identidad, el reconocimiento del otro como individualidad compleja y completa y por ello se ha ido modificando el modelo pedagógico educativo, pensándolo en función del otro.

La escuela se va adaptando al cambio social, mostrando su sensibilidad a la hora de abordar el problema de la inmigración, y ha manifestado un gran respeto en relación con los derechos de los menores extranjeros, abriéndose a la interculturalidad y a la acogida sin mirar a la raza, al color de la piel o a las religiones de cada uno de ellos.

La política italiana sigue trabajando en esa dirección, sabiendo que la escuela representa el lugar ideal donde formar las conciencias de los futuros ciudadanos.

El poeta y escritor ítaló-senegalés Cheikh Tidiane Gaye (101), mirando al futuro, auspicia una sociedad que utilice la diversidad como un tesoro de pluralismo y convivencia y considera que una sociedad justa es la que es capaz de convivir con personas de diferentes culturas, basándose en los principios de igualdad, amor y justicia social.

Mientras que la política busca soluciones para el desarrollo de la interculturalidad y la sociedad, y la escuela se van adaptando a los cambios, la vida de cada uno de ellos y de cada uno de nosotros sigue. Como dirá Pap Kouma (2006):

Molti restano e conoscono delle ragazze italiane. Si innamorano. Ci sono matrimoni, e poi anche separazioni e divorzi. E poi ancora altri matrimoni.

Nascono bambini”. (p. 141)

Ello quiere decir que por muchos prejuicios o por mucha resistencia que pongamos hacia la aceptación de la alteridad, la vida avanza en la dirección del otro.

Bibliografía

AMBROSINI Y MOLINA (2004) *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Editorial Fondazione Giovanni Agnelli.

BORRINI Y DE SANCTIS (2017) *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016* disponible en http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf

FISCHER Y FISCHER (2002) *Scuola e società multi-etnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Torino, Editorial Fondazione Giovanni Agnelli.

GAYE CHEIKH, T. (2013) *Prendi quello che vuoi, ma lasciami la mia pelle nera*, Milano, Editorial Jaca Book SpA.

GHIRINGELLI, B. *Il percorso dell'identità dei bambini stranieri: crescere tra due mondi* disponible en <http://www.cadr.it/files/identitabambinistranieri.pdf>

MALTA, A. (2010) *Seconda generazione: una categoria utile per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale*, Quaderni di Intercultura, Anno II/2010 disponible en 2035-858X Intercultura file:///C:/Users/usuario/Downloads/592-1278-1-PB.pdf

MUJČIĆ, E. (2012) *La lingua di Ana, Chi sei quando perdi radici e parole*, Formogine, Editorial Infinito.

PATTARO, C. (2010) *Scuola e Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione formale*, Milano, Editorial Franco Angeli.

SCEGO, I. (2012) *La casa è dove sono*, Torino, Editorial Loescher.

KHOUMA, P. (2006) *Io venditore di elefanti*, Milano, Editorial Garzanti.

Sitografia

DECRETO LEGISLATIVO N. 286, 25 de julio 1998 disponible en <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>

INFORME SAVE THE CHILDREN del año 2010 disponible en http://www.cestim.it/argomenti/24minori/2010_secondo_rapporto_annuale_minori_save_the_children.pdf

GAZZETTA UFFICIALE, Decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, tabella 1, art. 6, punto 14

GAZZETTA UFFICIALE, n.104, decreto-legge 12 settembre 2013 art. 16

MIUR (2013) *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* disponible en http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0416405a-b414-4d87-b0e9-ce0959bf6f70/linee_guida.pdf

MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* disponible en https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2016) disponibile en <http://www.creifos.org/materialididattici/curricoloplurilingue2016.pdf>

MIUR (2017) Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016 disponibile en http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf