

digital

EQUIDADE E JUSTIÇA EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA ESCOLA
BEM-SUCEDIDA COM TODOS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



PORTO



EQUIDADE E JUSTIÇA EM EDUCAÇÃO:

Desafios de uma escola bem-sucedida com todos

JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]

ANA PAULA CAETANO, ANTONIO BOLÍVAR, FÁTIMA ANTUNES,

ISABEL FIALHO, ISABEL P. FREIRE, JOÃO FORMOSINHO,

JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES

© Universidade Católica Editora . Porto

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt

www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book

Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins

Capa · Olinda Martins

Revisão de texto · Joaquim Machado

Data da edição · dezembro de 2017

Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo

ISBN · 978-989-8835-37-6



CATÓLICA

**CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



CATÓLICA

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA**

PORTO

SAME

SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>A organização da escola e a promoção do sucesso escolar</i> Isabel Fialho	· 07 ·
<i>Conflito e mediação em educação escolar</i> Isabel P. Freire e Ana Paula Caetano	· 24 ·
<i>Políticas públicas e ensino secundário: Caminhos de democratização</i> Fátima Antunes	· 43 ·
<i>Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação</i> Joaquim Machado e João Formosinho	· 51 ·
<i>Equidade educativa: Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais</i> José Matias Alves	· 65 ·
<i>Justicia social y equidade escolar. Una revisión actual</i> António Bolívar	· 79 ·

Introdução

A garantia do acesso à escola e da permanência nela de cada vez mais crianças e jovens é uma expressão da democratização da escola, mas, como se tem insistido em Portugal sobretudo na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a democratização da escola massificada fica incompleta se a escola não garantir as aprendizagens curriculares de cada criança e jovem que nela ingressa.

Este livro congrega seis capítulos que abordam temas e problemas de uma escola bem-sucedida com todos, ilustrando como o acesso universal à escola e o sucesso educativo remetem para paradigmas distintos de igualdade e de equidade e como estes dão conta de modos diferentes de entender a justiça social e educativa.

No primeiro capítulo, Isabel Fialho debruça-se sobre o estado da educação em Portugal, retendo-se sobretudo no dispositivo de retenção/reprovação dos alunos e salientando a sua ineficiência para o desempenho escolar dos alunos e denunciando o seu carácter reprodutor e legitimador das desigualdades socioculturais de entrada, e propõe como alternativa a sua substituição por medidas de prevenção e combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, explanando fatores relacionados com a escola (nível meso) e com a sala de aula (nível micro). Ancorando-se nos estudos sobre a eficácia da escola destaca os seguintes fatores relacionados com a escola enquanto organização: a liderança profissional, a visão e metas partilhadas, a parceria escola-família, o desenvolvimento profissional centrado no desenvolvimento da própria escola enquanto organização aprendente, a monitorização do progresso dos alunos, do ensino-aprendizagem e da escola como um todo e a garantia de um ambiente positivo de aprendizagem assente na garantia dos direitos e responsabilidades de cada aluno. Centrando-se na sala de aula, destaca igualmente o ambiente positivo de aprendizagem, o foco no ensino e na aprendizagem, a definição clara da intencionalidade educativa e a estruturação do ensino, as expectativas elevadas dos professores relativamente ao desempenho esperado dos seus alunos e as distintas modalidades de reforço positivo dos êxitos alcançados por cada aluno.

Contudo, o foco no ensino e na aprendizagem depende também da positividade do ambiente na aula e do tempo efetivo de aula destinado às aprendizagens curriculares. No segundo capítulo, Isabel P. Freire e Ana Paula Caetano abordam o fenómeno da indisciplina, distinguem as situações em que ela se manifesta e as respostas necessárias, nomeadamente as do âmbito

estritamente pedagógico. Distinguem ainda os conceitos de indisciplina e de violência e debruçam-se sobre o conflito interpessoal e suas manifestações, assinalam as distintas concepções e modos de criar um clima favorável à análise do conflito e à sua solução pacífica e construtiva e o recurso, quando necessário, a processos de mediação, seja pelos adultos seja entre pares.

No terceiro capítulo, Fátima Antunes mostra que a política de generalização massiva do ensino secundário foi acompanhada por uma política de diversificação de vias escolares e questiona se esta massificação escolar não tende à reprodução das desigualdades socioeconómicas e culturais através da concentração nos cursos profissionais de jovens de famílias menos escolarizadas e com mais reprovações no percurso escolar. Embora admitindo que a via da formação profissional tem permitido a realização de “percursos académicos de outra forma inalcançáveis”, a autora realça que a via profissional tem sido utilizada como um modo de “inclusão” que (re)produz a “exclusão” no interior da escola.

Os três textos acolhidos nos três primeiros capítulos dão conta da complexidade da escola atual e dos desafios que hoje são colocados à escola e aos agentes educativos, nomeadamente aos professores a quem cabe criar situações que facilitem a aprendizagem de todos e de cada um. Dão igualmente conta de como a ideia de igualdade que acompanha e alimenta o processo social de universalização da escola (numa primeira fase, a primária porque elementar e, posteriormente, os diversos níveis de escola “secundária”) não se deixa capturar pelo processo de escolarização massiva modelada seja pelos princípios da homogeneidade, da uniformidade e da abstração, seja pela implementação de vias escolares quando ambos os processos favorecem os “herdeiros” da escola e desenvolvem processos internos de acantonamento dos “excluídos”. Por outras palavras, a democratização da escola não se deixa capturar por processos e práticas uniformes de vocação indiferenciada e desatenta às especificidades de cada pessoa e de cada contexto.

No quarto capítulo, Joaquim Machado e João Formosinho mostram como a organização da escola para garantir a igualdade é condicionada por um modelo de decisão que promove a receção burocrática de medidas generosas, como as que pretendem promover a diferenciação pedagógica, na medida em que afasta a conceção das medidas (no topo) da sua execução (na base), assim como é condicionada pelas crenças arreigadas de educadores e agentes educativos socializados numa pedagogia que sustenta a “escola tradicional” e retira eficácia a dispositivos de diferenciação do ensino.

No quinto capítulo, José Matias Alves aponta caminhos da equidade educativa trilhados e a trilhar pela pedagogia diferenciada, explanando os desafios com que se deparam as escolas e os professores. A nível organizacional, realça a valorização do local como porta de entrada no mundo dos conhecimentos globais e universais, a gestão coletiva e colaborativa do currículo e dos programas, a organização do processo de ensino-aprendizagem por equipas educativas e a promoção de uma escola enquanto comunidade de aprendizagem. A nível profissional, destaca uma prática profissional mais interativa focada nas aprendizagens dos alunos, alicerçada no desenvolvimento e exercício de competências-chave, como a de organizar e estimular situações de aprendizagem, a de gerar a progressão das aprendizagens e a de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e, sobretudo, a de se tornar autor, isto é, reconhecido pelo seu saber, pelo seu exemplo e pela sua dedicação, mais do que pela sua posição formal e pelo poder que esta lhe outorga. A nível pedagógico, salienta o mundo de possibilidades que o mundo tecnológico oferece para que os alunos pratiquem modos de trabalho diferenciados e se tornem protagonistas da própria aprendizagem e advoga um retorno ao que é essencial e vale a pena ensinar, a diferenciação dos meios para cada aluno atingir as finalidades e objetivos de aprendizagem, a avaliação formativa e o não aprisionamento da aprendizagem ao território da sala de aula.

Os textos aqui coligidos mostram como uma escola eficaz pode contribuir para maior justiça social quando coloca a sua ação para o combate ao insucesso e à exclusão social e, por isso, se foca na melhoria dos processos educativos, como conclui António Bolívar no sexto capítulo, onde traça uma visão panorâmica das políticas de igualdade em educação (a supressão dos factores impeditivos do acesso à escola, a “escola compreensiva” e o currículo comum na escolaridade obrigatória, a educação compensatória, a avaliação formativa e a discriminação positiva, a adaptação curricular e a educação especial), realçando as ideologias políticas e as teorias de justiça que lhes estão associadas, e considera as teorias da equidade em educação a partir de diferentes perspectivas da justiça e do seu uso (teórico ou pragmático), sublinhando a transição da ideia de redistribuição equitativa para a ideia de reconhecimento da dignidade de cada pessoa ou grupo, que também passa pela ideia de desenvolvimento das capacidades exigidas para uma vida digna em sociedade.

Perspetivando a educação a partir do interior da própria escolaridade, o autor centra-se na tensão entre igualdade de oportunidades e mérito, cujas regras estão na base da escola numa sociedade democrática, e aborda como se equaciona e vive a justiça nas práticas educativas, contrapondo á igualdade de oportunidades puramente meritocrática os esforços de promoção da equidade escolar, bem como os de individualização e maximização de oportunidades de êxito

de cada indivíduo ou grupo. Considera António Bolívar que a igualdade oportunidades é um sonho e uma ficção, se bem que necessária enquanto tal pelo que supõe de aspiração à equidade, e que a ideia de justiça se vincula com a necessidade de redistribuição dos recursos, dando substantivamente mais aos que têm menos.

Este capítulo, formula, assim, uma análise crítica das políticas de discriminação positiva que têm sido desenvolvidas e apresenta, como via alternativa, a atual proposta de um currículo comum para todos que a cada um garanta as competências e os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática, conduzindo, sem pretensão homogeneizadora, cada aprendiz a encontrar a sua própria via de êxito e realização pessoal e social.

A organização da escola e a promoção do sucesso escolar

Isabel Fialho¹

Introdução

Como organizar a escola para o sucesso escolar? É a questão que orienta a nossa reflexão, tendo como ponto de partida alguns números que nos dão conta do estado da educação em Portugal; escrutinam-se as implicações do (in)sucesso escolar e os fatores explicativos, com particular incidência nos fatores de eficácia escolar, na firme convicção de que a escola e os professores fazem a diferença, na tentativa de encontrar caminhos para uma mudança necessária e urgente que responda ao grande desafio do século XXI: uma escola de tod@s e para tod@s.

O estado da educação em Portugal

Exige-se hoje que a escola responda pelos resultados escolares de todos os alunos, que a todos garanta o sucesso. Desafiam-se hoje as escolas a assumirem diversas dinâmicas organizacionais e os professores a reinventarem práticas pedagógicas e uma nova forma de estar na profissão.

A retenção e o abandono são duas das faces visíveis do insucesso escolar e dois dos indicadores mais diferenciadores dos sistemas de ensino. A problemática da retenção no sistema educativo português assume contornos preocupantes, quer pela expressão, quer pela manifesta ineficiência e ineficácia desta medida para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Os números revelam que, apesar dos esforços de sucessivos governos, Portugal continua a ser um dos países da Europa em que estas taxas são mais elevadas. Dados recentes revelam que Portugal, Luxemburgo e Espanha são os únicos países que, em 2015, apresentavam uma percentagem acima dos 30% de alunos que repetiram pelo menos um ano², realidade bem distinta de alguns países (ex: Finlândia, Dinamarca, Suécia e República Checa) em que esta medida é praticamente inexistente ou foi mesmo abolida. Portugal, para além de ser o país com as taxas de reprovação mais elevadas, também é o país em que estas são maiores no início do percurso escolar: 12% das retenções acontecem aos 7 anos de idade, 23% dos alunos repetiram

¹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.

² <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q2/>

pelo menos uma vez até ao 6.º ano, 20% chumbaram no 3.º ciclo e 35% dos alunos com 15 anos já ficaram retidos pelo menos uma vez.

Estes dados tornam-se ainda mais preocupantes se considerarmos que existe uma maior probabilidade de retenção/reprovação de alunos com piores condições socioeconómicas, bem como de alunos oriundos de países estrangeiros. Com efeito, em Portugal, 40% dos alunos com baixo nível sociocultural correm o risco de reprovação (contrariamente aos alunos com nível sociocultural mais elevado em que o risco de retenção é de 12%), sendo que 87% dos alunos que reprovam de ano são oriundos de famílias com recursos económicos, sociais e culturais abaixo da média³.

Um estudo realizado pela Direção-geral de estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2016) com enfoque na relação entre o desempenho escolar dos alunos do 3.º ciclo, em Portugal Continental, e o meio socioeconómico dos seus agregados familiares, revela a existência de uma relação muito forte entre o desempenho escolar dos alunos e o meio socioeconómico dos seus agregados familiares. Por exemplo, entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de “percursos de sucesso” no 3.º ciclo é de 71%, enquanto entre os alunos cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4.º ano, a mesma percentagem de percursos de sucesso é de apenas 19%. Contudo, os dados também sugerem que “o nível socioeconómico não equivale a destino, ou seja, não determina de forma inapelável o desempenho escolar dos alunos” (DGEEC, 2016, p.3). Em algumas regiões com indicadores socioeconómicos desfavoráveis, como Braga ou Viseu, os alunos apresentam níveis de desempenho no 3.º ciclo francamente superiores à média nacional. “Por exemplo, observa-se que, em média, os alunos do distrito de Braga cujas mães têm habilitação baixa, equivalente ao 6.º ano, têm um desempenho escolar no 3.º ciclo superior aos alunos do distrito de Beja cujas mães têm como habilitação o 12.º ano completo” (*ibidem*). O que leva a concluir que existem outros fatores em jogo, além do nível socioeconómico, que importa aprofundar.

A esta problemática da retenção acresce a do abandono precoce⁴. Há 10 anos a percentagem de abandono escolar precoce estava nos 38,5%. Apesar da descida acentuada, Portugal continua a ser dos países da Europa em que esta taxa é mais elevada. De acordo com as metas estabelecidas no âmbito da estratégia para 2020, este valor deverá baixar para 10%. Contudo, dados da OCDE revelam uma subida em 2016, de 13,7% (2015) para 14%, contrariando a

³ <http://www.ageduto.pt/estudos-ageduto/q2/>

⁴ Percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que não concluiu o ensino secundário e não estava em qualquer ação de formação

tendência verificada entre 2012 e 2015, em que desceu 6,8 pontos⁵. Esta subida, que tende a refletir o aumento das taxas de retenção escolar, merece medidas urgentes pelo risco de poder potenciar a curto e médio prazo situações de abandono.

Apesar destes indicadores preocupantes, há que referir outros que evidenciam melhorias nos desempenhos dos nossos estudantes, como os indicadores do PISA (Programme for International Student Assessment). Dos 34 países da OCDE que participaram nos quatro ciclos do PISA desde 2006, Portugal foi o que teve um aumento mais expressivo, tendo alcançado a 17.ª posição em literacia científica, a 18.ª posição em leitura e a 22.ª posição em matemática, posicionando-se, pela primeira vez, acima da média da OCDE (oito pontos em ciências, cinco pontos em leitura e dois pontos em matemática). Os alunos portugueses melhoraram os seus desempenhos nas três áreas, sendo que a evolução mais positiva foi a ciências (a pontuação média subiu 42 pontos), seguindo-se a matemática (subiu 38 pontos) e por fim a leitura (subiu 28 pontos). Seria expectável que estes resultados pudessem ser melhores, não fosse o facto de uma percentagem considerável dos alunos portugueses de 15 anos que realizam estes testes não estarem no ano letivo correspondente à sua idade (o que acontece em alunos sem reprovações no seu percurso escolar). De acordo com o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), a percentagem de alunos que se encontrava no “ano modal” (10.ºano) foi de cerca de 57%; os restantes estavam distribuídos pelo 9.º ano (20%), 8.º ano (7%), 7.º ano (3%) e percursos curriculares não regulares (13%) ((Marôco, 2016). Se as taxas de retenção nacionais estivessem mais próximas das médias da maioria dos países da OCDE, seria expectável que o desempenho dos alunos portugueses fosse ainda melhor.

Implicações do (in)sucesso escolar e fatores explicativos

A investigação (nacional e internacional) realizada em diversos contextos sociais e económicos demonstra claramente a ineficácia da repropriação na melhoria das aprendizagens (86% dos alunos que ficam retidos num ano letivo não têm sucesso no ano seguinte: os alunos em vez de recuperarem aumentam a distância dos pares)⁶, para além de que estes alunos são mais propensos a uma nova retenção, designadamente nos primeiros anos de escolaridade, o que pode conduzir ao aumento da desmotivação, indisciplina e abandono escolar (CNE, 2015).

⁵https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006268&contexto=pi&selTab=tab0

⁶ <https://www.ffms.pt/conferencia-depois/1195/ageduto-2>

Embora na legislação em vigor a retenção seja assumida como uma medida a ser aplicada a título “excepcional” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril), na prática a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um carácter de excepcionalidade faria prever, sendo “utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem” (CNE, 2015, pp.3-4).

Ainda assim, diferentes atores educativos (professores, encarregados de educação e alunos) e sociedade em geral parecem não reconhecer esta ineficácia, encarando a reprovação como uma decisão “quase” inevitável, num quadro de desempenhos escolares insuficientes, falta de assiduidade e indisciplina. “A ideia da retenção como sinónimo de exigência, qualidade das aprendizagens em oposição a um sistema “facilitista”, fomentador do desleixo, da promoção de ano sem aprendizagem” (CNE, 2015, p.4) parece estar bem enraizada.

Se é verdade que os alunos não aprendem mais por terem repetências, também é verdade que não passam a aprender mais só por serem mais dificilmente “retidos”. As imposições de múltiplas justificações escritas, formais, oficiais para a “retenção” não pode traduzir uma pressão para a progressão facilitada. A qualidade das aprendizagens provém essencialmente da qualidade do ensino, da sua adequação (*idem*).

Importa recentrar o olhar sobre esta questão, assumindo que a retenção poderá, ela própria, constituir-se como uma via facilitadora, uma vez que, na maioria dos casos, não traz qualquer esforço acrescido para os alunos, ou mesmo para as escolas, que se limitam a cumprir, uma vez mais, o mesmo plano de estudos e as mesmas estratégias de ensino. Ao invés desta, a transição de alunos com baixo rendimento escolar constitui uma decisão responsável que acarreta maior exigência, uma vez que pressupõe, por parte de todos os intervenientes, um esforço acrescido no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio e reforço das aprendizagens (CNE, 2015).

Numa perspetiva de política educativa, perante a ineficácia da retenção como uma medida compensatória no quadro de baixos desempenhos, é justificável que se defenda uma intervenção no sentido de substituir a retenção por medidas de prevenção e combate ao insucesso. Sendo que estas vão muito para além de intervenções técnico-administrativas e pedagógicas, impõem-se uma mudança de atitude face à reprovação que contrarie a ideia da retenção como sinónimo de exigência e rigor, como medida de recuperação de aprendizagens.

Acresce a esta reflexão o facto de a retenção ser uma das medidas mais dispendiosas, com custos financeiros adicionais para suportar os anos a mais no sistema de ensino (estima-se que

em Portugal a despesa direta ligada a mais um ano de escola seja de aproximadamente 6000€ por aluno).

Todos estes argumentos conduzem-nos no sentido da defesa de uma mudança da cultura de retenção para o investimento em programas contextualizados de prevenção e combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem. No estudo desenvolvido no projeto de investigação AQUEDUTO: Avaliação, qualidade e equidade em educação⁷ são apresentadas medidas alternativas mais eficazes (com melhores resultados e a custos mais baixos) no apoio aos alunos com baixo desempenho, como é caso da intervenção específica na comunicação oral e escrita, da tutoria pelos pares ou da aprendizagem por objetivos. De sublinhar que entre as medidas de prevenção e de combate ao insucesso escolar “o diagnóstico precoce e a intervenção específica e rápida aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem são das estratégias que maior consenso reúnem”. Deste modo, os agrupamentos devem estar preparados para intervir “aos primeiros sinais de dificuldades, nomeadamente no último ano do pré-escolar e nos dois primeiros anos de escolaridade”; por conseguinte, o esforço deve ser canalizado no sentido de garantir a qualidade da educação pré-escolar, a par de “uma clarificação do perfil de entrada no 1.º ano da escolaridade básica” e aplicação de mecanismos e instrumentos de sinalização precoce e de monitorização das medidas implementadas. A especificidade desta intervenção implica uma profunda alteração das rotinas de apoio vigentes, pressupondo a afetação de professores dotados de conhecimentos e instrumentos específicos, que permitam responder adequadamente às dificuldades evidenciadas pelos alunos.

Se o estabelecimento centralizado de estratégias e normas de aplicação uniforme em todas as escolas condiciona a sua organização com vista à construção de respostas adequadas e específicas às dificuldades diagnosticadas em cada população escolar, compete às escolas e agrupamentos de escolas “no âmbito da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), contextualizar as medidas de promoção do sucesso escolar.

Numa abordagem pela positiva, mais do que fazer diagnósticos ou encontrar causas que explicam o insucesso escolar, importa saber o que é uma boa escola, quais as suas características, quais os fatores explicativos do sucesso. Hoje em dia, a qualidade das instituições de ensino tornou-se na questão central do debate político-ideológico sobre a educação, com grande parte dos envolvidos (professores, decisores políticos e investigadores) a crer que a

⁷ <http://www.aqeduto.pt/dados/q2/>

resposta que vier a ser encontrada proporcionará a chave para um maior desenvolvimento económico e social.

De acordo com Bettencourt (2013), a qualidade de uma escola deve medir-se pelas aprendizagens efetuadas pelos alunos (em matéria de competências e conteúdos) e pelos trajetos escolares, deve ter em atenção o ponto de partida e as dificuldades resultantes dos meios de proveniência. Nesse sentido podemos afirmar que temos escolas públicas de grande qualidade. Apesar da conexão, evidente, entre a proveniência dos alunos e os resultados escolares, temos situações de igualdade e resultados divergentes em função da variável escola. Mesmo quando as escolas são comparáveis em matéria de constituição social, a sua organização, a solidez do seu projeto e a formação dos seus professores podem ter uma intervenção significativa nos percursos dos alunos.

A investigação tem revelado que o desempenho escolar dos alunos depende de um conjunto de fatores sociais, económicos, culturais e individuais, bem como fatores escolares que, direta ou indiretamente, podem explicar as diferenças dos resultados escolares dos alunos de contextos socioeconómicos e culturais semelhantes.

A preocupação com o papel da escola no desempenho dos alunos, patente nos estudos sobre a eficácia da escola, surgiu na segunda metade do século XX, como uma reação à publicação de dois trabalhos de investigação, o relatório Coleman (1966), nos Estados Unidos da América, e o relatório Plowden (1967), em Inglaterra, em que ambos parecem concluir que “as escolas não fazem diferença”. As reações não se fizeram esperar, diversos investigadores mobilizam-se com o objetivo mostrar que “a escola pode fazer a diferença” no sucesso dos seus alunos. Deste modo, surge o movimento das Escolas Eficazes que visa combater “o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural” e trazer “uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (Lima, 2008, 420).

Numa linha estritamente educativa, os estudos sobre eficácia escolar procuraram identificar os fatores de contexto que fazem com que uma escola seja eficaz e avaliar a importância dos efeitos escolares. Quebrar a «caixa negra» que é a escola, ao examinar as características relativas à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo, aparece como o traço essencial das investigações sobre as escolas eficazes (Scheerens, 2004).

Encontramos na literatura diversas definições de escola eficaz, reveladoras de posições teóricas situadas em diferentes paradigmas investigativos. Para “Edmonds (1979) a escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso.

Mortimore et al. (1988) definem escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada. Mais recentemente Sammons, Hillman e Mortimore (1995) introduzem o conceito de valor acrescentado definindo a eficácia da escola em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes” (Fialho & Verdasca, 2012, pp. 18-19).

Ao longo dos anos, o movimento das escolas eficazes tem produzido investigação em que se procura identificar os fatores que caracterizam as escolas eficazes. De entre os inúmeros estudos destacamos o de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) que, tendo por base uma revisão da literatura, “viria a tornar-se um marco de referência para aqueles que não só acreditam na viabilidade e potencialidades do campo da eficácia da escola como procuram, também, promovê-lo activamente junto de investigadores, profissionais do ensino e decisores políticos” (Lima, 2008, 190). Esta revisão permitiu a elaboração de uma lista de onze características-chave das escolas eficazes, situando-se algumas na dimensão organizacional, em que se assume que “a escola faz a diferença”, e outras ao nível da sala de aula, assumindo-se que “o professor faz a diferença”. As características-chave são as seguintes: liderança profissional, visão e metas partilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas elevadas, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria família-escola e organização aprendente.

A escola faz a diferença

Os estudos sobre a eficácia escolar têm evidenciado a existência de um efeito escola em diferentes contextos, em diferentes tipos de escolas e em todos os níveis de ensino, embora a magnitude desse efeito seja variável de estudo para estudo, em função da sua natureza. Retomando os trabalhos de Sammons, Hillman e Mortimore (1995), passamos a abordar os fatores-chave situados ao nível organizacional.

A liderança profissional: no atual modelo organizacional das escolas/agrupamentos, a liderança desempenha um papel fundamental, constituindo-se como garante de mudança e inovação no trabalho dos professores (Fialho, 2009). Sabemos que, nas escolas, o clima, a confiança e a cooperação estão relacionadas com as lideranças, sendo amplamente reconhecido que “a liderança dos diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação (...), depois da

qualidade e trabalho do professorado, a liderança é o segundo fator interno à escola que mais relevância tem no sucesso das aprendizagens” Bolívar, 2012, p.10).

As lideranças, em muitas escolas, tendem a privilegiar procedimentos eminentemente burocrático-administrativos, sendo fundamental que se desenvolvam verdadeiras lideranças pedagógicas, orientadas para a promoção do ensino e da aprendizagem dos alunos e para a promoção do sucesso educativo. Nesse sentido, estas devem garantir a (inter)comunicação constante, ser assumidas com firmeza e determinação e ser orientadas para abordagens participativas, sustentadas em compromissos coletivos.

O papel do diretor é determinante para assegurar a existência, ou o desenvolvimento, de “um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas”. (...) “o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (Torres & Palhares, 2009, p. 126). Igualmente importantes são as lideranças intermédias, onde se situam os coordenadores e os diretores de turma, que “ocupam posições estratégicas e influentes nas redes de relações das suas escolas” (Lima, 2002, pp. 82-83) e nas quais o diretor deve delegar autonomia para a tomada de decisões e partilha das responsabilidades pelos resultados alcançados.

A **visão e metas partilhadas** constituem um fator-chave fundamental para garantir a mobilização e o compromisso de todos os agentes educativos na concretização das ações estratégicas definidas. Por conseguinte, importa garantir a unidade de propósitos, a consistência das práticas e as tomadas de decisão assentes em princípios de colegialidade e colaboração. A escola deve cultivar valores de partilha através da dinamização de atividades que apelem à interajuda e que estimulem o sentimento de identidade da escola como um todo, garantindo formas de comunicação eficaz entre todos os membros da comunidade educativa.

A **parceria escola-família** é outro fator incontornável, com grande influência no desempenho escolar. A literatura mostra-nos que “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (Silva, 2008, 116). Diversos estudos confirmam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias (Fialho, 2017). Para garantir esta parceria, a escola tem de assegurar uma cultura participativa entre pais/encarregados de educação e professores.

A escola deve desenvolver diversas iniciativas de envolvimento parental que vão ao encontro das necessidades e interesses das famílias e favoreçam a reflexão sobre diferentes aspetos

pedagógicos e psicológicos dos seus educandos. Sabendo que a maioria dos programas de envolvimento familiar é mais direcionado aos pais de classe média, é necessário e urgente apostar em estratégias que facilitem a participação de famílias de contextos mais desfavorecidos, pois são estas crianças/alunos que necessitam de maior apoio na escola. É preciso cativar as famílias, os pais precisam de ouvir histórias de sucesso dos seus filhos, precisam de valorizar a escola e de conhecer ações e atitudes que incrementam a motivação dos seus filhos para a aprendizagem.

Para garantir a parceria escola-família ao longo de todo o percurso escolar das crianças/alunos, a intervenção deve acontecer o mais cedo possível, ou seja, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, porque é nos anos iniciais que os pais têm uma presença mais assídua e uma participação mais ativa na vida da escola. Esta é uma via para prevenir e contrariar a tendência para o afastamento dos pais, à medida que os seus educandos crescem. Importa sublinhar que a intervenção que se pretende situa-se, sobretudo, ao nível do acompanhamento da vida escolar e não do acompanhamento na realização de tarefas escolares.

O fator **organização aprendente** remete para uma cultura de escola sustentada na colegialidade e no trabalho colaborativo, privilegiando o desenvolvimento profissional centrado da própria escola. As práticas colaborativas, ou cultura profissional dos professores como cultura colaborativa, implicam a tomada de consciência da importância da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem num processo de partilha e de desenvolvimento de competências profissionais, sendo que a verdadeira colaboração docente só acontece quando os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem” (Day (2001, pp.193-194).

Nesta perspetiva, a supervisão pedagógica, com observação direta da prática letiva, constitui uma importante estratégia de formação colaborativa, na medida em que estimula a diversidade e interdependência entre os professores, que aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução dos seus problemas. Releva-se a importância da reflexão colaborativa, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo partilhado, de questionamento e reflexão propulsor de aprendizagens muito significativas (Fialho, 2016). Mas, para que tal aconteça, os professores terão de dar mais valor, confiança e legitimidade à partilha de experiências com os seus pares, ao espírito de compromisso e responsabilidade com a melhoria das suas aprendizagens e das aprendizagens dos alunos.

Como sublinham Silvestre, Fialho e Cid, uma escola de qualidade “tem de se revelar uma comunidade aprendente e auto-reflexiva, potenciadora das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribuindo para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e demais funcionários” (2011, p.534).

A **monitorização do progresso** dos alunos, das salas de aula e da escola como um todo, são características importantes das escolas eficazes. Diversos estudos revelam que os mecanismos de monitorização devem constituir uma prática organizacional (Fialho, 2017). Assim, exige-se que cada escola assuma uma estratégia coletiva e efetiva de monitorização de práticas e de resultados, que não pode, obviamente, deixar de ser partilhada com todos os demais agentes educativos (Fialho et al, 2011). Nesse sentido, as escolas devem desenvolver práticas sistemáticas de reflexão sobre os seus resultados, mas também sobre os processos que conduzem a esses resultados, pois temos de aprender a medir aquilo que valorizamos, em vez de valorizarmos apenas aquilo que conseguimos medir.

A recolha sistemática de informação sobre o desempenho dos alunos e das turmas e sobre o desempenho da escola possibilita um conhecimento mais aprofundado sobre o que está bem e o que necessita de melhorias, permitindo a tomada de decisões bem informada e uma intervenção mais direccionada e em tempo útil.

As escolas devem garantir um bom ambiente de aprendizagem e para isso os **direitos e responsabilidades dos alunos** devem ser claramente definidos e cumpridos com exigência e rigor. As regras devem ser consistentes, claras, justas e bem entendidas por todos para garantir a sua aplicação de forma rigorosa e imparcial. O envolvimento dos alunos, desde cedo, na definição de regras, em geral, contribui para uma maior corresponsabilização, com efeitos mais positivos no seu cumprimento do que quando as regras são impostas externamente.

As escolas devem criar condições para escutar os pontos de vista dos alunos, por exemplo através da organização de assembleias de turmas e assembleias de delegados de turma, constituindo oportunidades para os alunos desenvolverem competências essenciais no exercício de uma cidadania participativa e responsável. Também é recomendável a atribuição de responsabilidades por diversas tarefas, quer ao nível do grupo/turma a que pertencem, quer em contexto de associação de estudantes, ou participação em projetos e atividades da escola.

O professor faz a diferença

Até meados da década de 1980, os estudos sobre a eficácia escolar colocaram o enfoque nos fatores relativos à escola. A partir daí as atenções voltaram-se para a sala de aula, sendo que a globalidade dos investigadores concorda que o impacto de decisões tomadas por cada professor é maior do que a influência das decisões tomadas ao nível da escola. Cada vez mais as opiniões convergem para o reconhecimento de que o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, tem muita influência na aprendizagem dos alunos.

Centremos agora a nossa atenção nos fatores de eficácia escolar que estão diretamente relacionados com a prática docente e que dão sentido à ideia de que “o professor faz a diferença”.

Os professores devem garantir um bom **ambiente de aprendizagem**, agradável, tranquilo, ordenado e seguro, de confiança e abertura, de colaboração e entreajuda, onde os alunos se sintam bem acolhidos e integrados, possam colocar questões, esclarecer dúvidas e responder às solicitações do professor sem receio de errar, porque o erro é valorizado e reconhecido como alavanca para a aprendizagem.

O fator **concentração no ensino e na aprendizagem**, relaciona-se com aspetos, tais como a maximização do tempo de aprendizagem, a identificação de conteúdos essenciais, o enfoque no aluno, a diversificação de estratégias de ensino e o reforço da avaliação formativa.

A maximização do tempo de aprendizagem passa pela redução, ao mínimo, das perdas de tempo no início da aula e no controlo da disciplina, mas também por uma boa gestão do currículo, com a identificação dos conteúdos estruturantes e dos conceitos-chave, num processo de articulação horizontal e vertical.

Colocar os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem é um princípio que tem de ser efetivamente operacionalizado. Envolver os alunos na gestão do currículo e negociação de metas de sucesso, responsabilizá-los pelas suas aprendizagens e fornecer ferramentas que permitam a sua autorregulação são condições para que estes possam assumir um papel mais ativo e comprometido com as aprendizagens e os resultados escolares.

Os alunos aprendem de maneiras diferentes, com ritmos diferentes, as suas motivações e necessidades e os seus interesses também são muito distintos. Perante esta diversidade, acentuada com o alargamento da escolaridade obrigatório até ao 12.º ano, e tendo como metas a melhoria do ensino, a equidade e o sucesso dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem precisa de ser repensado, questionado e (re)organizado. Para conseguir dar resposta a estes desafios, o trabalho a pares, a organização de grupos de interesse e de tarefas diferenciadas,

com recurso a instrumentos de autorregulação das aprendizagens, são algumas das ferramentas que os professores podem usar numa abordagem pedagógica diferenciada.

A avaliação formativa tem um valor inquestionável na regulação do ensino e da aprendizagem, fornece informações contínuas sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as suas dificuldades e erros, bem como sobre as causas que estiveram na sua origem, e deste modo estabelece as condições necessárias à adequação das estratégias de ensino à individualidade dos percursos de aprendizagem dos vários alunos. Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendem a gerar melhorias nas suas aprendizagens (Boggino, 2009, p. 79).

O **ensino estruturado com propósitos claramente definidos** é um fator de eficácia com enfoque na organização eficiente do processo de ensino e aprendizagem, a qual requer, desde logo, a definição clara da intencionalidade educativa, dos objetivos de aprendizagem e a sua partilha com os alunos. Estes só poderão assumir um papel ativo nas aprendizagens se conhecerem os objetivos traçados pelo professor. Esta informação tem que ser fornecida de forma sistemática (por exemplo, no início de cada aula) para que os alunos a possam usar na autorregulação.

Outro aspeto a ter em conta, num esforço de reforçar a intencionalidade educativa e dar significado às aprendizagens, é o estabelecimento de “pontes” com conhecimentos prévios dos alunos, com conhecimentos de outras áreas curriculares e com o quotidiano dos alunos.

A investigação tem revelado que as **expectativas elevadas**, por parte dos professores, têm influência no desempenho dos alunos. Os professores com altas expectativas nos seus alunos transmitem essa atitude (intencionalmente ou não) e em geral estes estudantes obtêm melhores resultados do que os dos professores cujas expectativas são baixas. Nesse sentido, importa transmitir confiança e encorajamento que reforce a autoestima e a confiança dos alunos, tendo sempre presente a ideia de que nenhum aluno deve ficar para trás, assumindo que todos os alunos podem aprender e fazendo-os acreditar, através de compromissos e estabelecimento de metas de sucesso exequíveis.

O **reforço positivo** está, geralmente, mais associado a um melhor resultado do que a crítica negativa ou a punição, podendo ser usado no reconhecimento do mérito, comportamentos e atitudes, sob a forma de elogios ou prémios. Reforçar positivamente cada pequeno sucesso do aluno e da turma e ensinar os alunos a interpretar as causas dos seus sucessos e fracassos apoiando-os na construção de perceções positivas sobre si próprios são ações que melhoram a autoestima e a confiança, aumentando a predisposição para a aprendizagem.

Neste âmbito enquadra-se também o *feedback* de qualidade (ou eficaz), quer seja verbal ou não verbal, oral ou escrito. O *feedback* constitui uma forma de comunicação poderosa na regulação do ensino e da aprendizagem, na medida em que promove a compreensão da situação para agir de forma eficaz do ponto de vista do aluno e do professor, criando oportunidades de melhor ensino e melhores aprendizagens. O *feedback* permite confirmar, esclarecer, reforçar, completar, corrigir, rever e, neste sentido, constitui-se como uma ferramenta ao serviço do ensino e da aprendizagem. É a “peça” central da avaliação pedagógica porque é através dele que os alunos podem saber onde estão e o que têm de fazer para poderem chegar onde se pretende que cheguem.

Ainda que o *feedback* esteja presente no quotidiano das salas de aulas, o simples facto de se fornecer *feedback*, não irá resultar na aprendizagem dos alunos, a não ser que ele seja de qualidade, criando novas oportunidades para aprender. O *feedback* de qualidade contém duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. Enquanto a primeira corresponde ao fornecimento das informações necessárias para os alunos compreenderem onde se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a melhorar, a segunda visa desenvolver nos alunos a capacidade de controlo sobre sua própria aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens e a superação efetiva das dificuldades.

Fazer a mudança

Não é possível compreender o sucesso e o insucesso escolar, nem compreender a forma como as escolas operam e as consequências que produzem, se não se adotar um enquadramento conceptual e interpretativo que tenha em conta o seu contexto socioeconómico e cultural.

A investigação sobre os fatores de eficácia veio demonstrar a existência de um “efeito de escola” que reforça a convicção de que “as escolas fazem a diferença” e que “os professores fazem a diferença”. Não sendo uma panaceia para todos os males da educação, constitui um importante contributo para a compreensão dos processos que se desenvolvem no interior da escola, da forma como a escola se organiza a nível meso (organização) e micro (sala de aula) e da relação destes com os resultados escolares.

As listas de fatores de eficácia devem ser encaradas como pistas, o seu potencial mais importante reside no facto de poderem estimular, de forma informada, o questionamento, a reflexão e a autoavaliação dos professores e das instituições educativas.

As organizações escolares têm uma tendência natural para a estabilidade e para a preservação de regras e práticas existentes; frequentemente a cultura escolar “doméstica” as inovações para as adaptar à cultura instituída. De um certo ponto de vista, é como se as escolas tendessem a ser híper-estáveis, no sentido de que “logo que começam a esbater-se e a afrouxar as pressões relativamente a certos tipos de intervenção (tendem a retornar) rapidamente à situação de normalidade (anterior)” (Verdasca, 2002, p. 164). Por conseguinte, “a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer” (Bolívar, 2003, p.48). Trata-se de um “processo complexo que não depende apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais” (*ibidem*). A aceitação de que a mudança é complexa é simultaneamente uma afirmação e um desafio para as escolas. Como afirmou Hopkins (2008, p.143), “nem a mudança de ‘cima para baixo’ nem a ‘de baixo para cima’ funcionam por si só”.

Os propósitos da mudança não podem vir de fora, devem ter a sua origem na escola, pois “as estratégias de implementação de qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas, em vez de serem impostas a partir de uma instância central” (Bolívar, 2003, p.22), até porque as mudanças desenhadas a nível central, quando aplicadas nas escolas, não funcionam de maneira uniforme porque cada escola é única – possui uma história, uma cultura, uma identidade própria.

É tempo de mudança, as retenções e as transições fictícias não melhoram as aprendizagens, os apoios que durante anos acompanham o insucesso dos alunos não resultam, homogeneizar turmas, reduzir o número de alunos por turma, reduzir a duração das aulas e aumentar o número de horas de apoio oferecendo aos alunos “mais do mesmo” também se revela pouco eficaz. É necessário ir para além de medidas de gestão escolar, é necessário fazer a mudança de dentro para fora, é necessário acreditar na capacidade de os professores e de as escolas fazerem a diferença.

Dezenas de anos de investigação mostram claramente que os professores e as escolas fazem a diferença. É preciso coragem, determinação e esperança para enfrentar a realidade tal como é e não como desejaríamos que fosse. Aos poucos as escolas vão tomando essa consciência, removem barreiras, desbravam caminhos e as mudanças vão acontecendo.

É tempo de assumir responsabilidades, pois transferir para os alunos, para as famílias e para a sociedade as culpas da ineficácia escolar, não resolve os problemas. A mudança tem de começar dentro da escola, na sala de aula, nas práticas docentes, a garantia do sucesso educativo passa pela melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Impõe-se o desafio de não deixar nenhum aluno para trás.

Referências Bibliográficas

- Bettencourt, A. M. (2013). Os rankings e o ataque à escola pública - *Jornal da FENPROF*, n.º 268.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09. (pp.79-86). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> . Consultado em janeiro de 2014.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CNE. (2015). *Recomendação. Retenção escola nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.). *Ensino, qualidade e formação de professores. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora*, pp. 137-146 (ISBN n.º 978-989-95802-1-3).
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>
- Fialho, I. (2017). Projeto turmamais. Impactos pedagógicos e efeitos nos resultados escolares. In J. Almeida & E. Chaleta (Orgs.), *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal*. Alagoas: EDUFAL.
- Fialho, I.; Cid, M.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2011). Avaliação, escola e excelência. Índícios organizacionais de uma relação. *Atas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

- Marôco, J. (Coord.) (2016). *PISA 2015 – Portugal. Volume I: Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática*. Lisboa: IAVE.
- Sammons, P., Hillman, J., e Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of schools effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a atividade parental, numa perspectiva de cidadania. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade, atas de seminário*, 115-140. Lisboa: CNE.
- Silvestre, M.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). Evaluation of school organizations in Portugal: the reflective study of the reports of external evaluation in Alentejo region. *Revista de Enfermagem UFPE on line* 5, 2spe: 533 - 542.
- Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In P. Abrantes (coord.). *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I. Lisboa: ISCTE, pp. 123-142.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Doutoramento).

Conflito e mediação em educação escolar e a promoção do sucesso escolar

Isabel P. Freire¹ e Ana Paula Caetano²

1. Introdução

O presente texto decorre de uma solicitação da Comissão Organizadora do VII Ciclo de Seminários sobre Administração, Supervisão e Organização Escolar, subordinado ao tema "Desenvolver a escola como comunidade de aprendizagem", no qual participámos com uma conferência com o título em epígrafe.

Tentámos ser fiéis ao espírito e ao conteúdo da conferência, incluindo o diálogo estabelecido com os numerosos professores presentes, que manifestaram grande interesse pela temática. O texto representa um esforço de fundamentação teórica e empírica de abordagem aos temas do conflito e da mediação em contextos escolares, com recurso em particular a estudos sobre a realidade portuguesa e com especial incidência nos trabalhos que desenvolvemos no âmbito do Projeto Mediação em Educação e de outros focados no estudo da indisciplina e da violência na escola (designadamente o estudo do *bullying* e do *cyberbullying*), desenvolvidos por investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com investigadores de outras instituições do ensino superior parceiras.

2. Conceitos afins: indisciplina, violência e conflito interpessoal

Compreender e lidar com os conflitos interpessoais no campo da educação escolar requer, num primeiro plano, a diferenciação destes três conceitos que se tocam e entrecruzam, mas que são simultaneamente distintos.

A indisciplina é um fenómeno bastante estudado, tanto a nível nacional como internacional. É um conceito polifacetado, intimamente associado aos quadros de referência das pessoas que o utilizam, que se relaciona com o conceito de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (Estrela, 2002). O desvendar da complexidade deste fenómeno, quer manifestações, quer na

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

etiologia, leva-nos a considerar que se traduz numa realidade plural, ou seja, podemos falar de indisciplinas (Amado & Freire, 2009). A clarificação desses diferentes tipos de indisciplinas ajuda a compreender e a agir sobre um fenómeno tão diferenciado que comporta, na maior parte das vezes, comportamentos tão triviais como falar com um colega ou rir e outros tão graves como agredir psicológica ou mesmo fisicamente um colega ou um professor. A partir dos múltiplos estudos com recurso à observação de diversos tipos das interações e comportamentos de alunos, professores e outros intervenientes na escola, reconhecemos a existência de uma indisciplina da qual poderemos dizer que tem um carácter “pedagógico”, no sentido em que se manifesta em situações pedagógicas concretas e a propósito delas e apresenta determinadas funções não somente pedagógicas, como psicológicas e sociais, nas quais as características do trabalho pedagógico, o estatuto e os papéis do professor configuram aspetos centrais (Amado & Freire, 2009).

Trata-se de uma dimensão do fenómeno que, para além de estar relacionado com características pessoais do professor, está intimamente ligado à forma como este exerce a sua função na sala de aula, ou seja, como planifica, como conduz as atividades pedagógicas, como avalia, como lidera e interage com a turma no coletivo e com cada aluno em particular, por exemplo. Dado que a principal finalidade dos encontros na sala de aula é a aprendizagem, estes comportamentos quando muito repetidos no tempo comprometem, por vezes, irremediavelmente o ensino e a aprendizagem. Estrela (2002) considera esta indisciplina criativa pois que, se o professor estiver atento e responder adequadamente, pode suscitar mudanças efetivas no processo pedagógico.

Se o professor aprender a ver este tipo de indisciplina como um sintoma de que algo vai mal e não como um problema, se aprender a estar atento, a fazer bons e atempados diagnósticos e se estiver disponível para introduzir mudanças nas suas práticas pedagógicas, isso é meio caminho andado para encontrar respostas preventivas e geradoras de bom clima relacional, evitando assim a escalada para situações mais gravosas (Amado & Freire, 2009; Freire, 2001).

Existe outro tipo de situações de indisciplina cuja perturbação vai para além do foco pedagógico, podendo considerar-se que são mais do foro social, porque interferem com os relacionamentos humanos. Muitas delas são situações que poderiam ocorrer em qualquer outro ambiente social, embora na sala de aula e na escola em geral se revistam de características particulares, dadas as especificidades destes contextos. Trata-se da indisciplina que perturba quer as relações entre pares (entre alunos), quer as relações entre professores e alunos e que se estende aos relacionamentos a nível de toda a escola, que se traduzem, por exemplo, em zangas e jogos rudes entre alunos, faltas de respeito (pela vontade de aprender do outro, pela palavra do outro,

pelos seus pertences, pela integridade física e pela privacidade do outro, pela autoridade do professor, por exemplo), em discriminação (de gênero, social, demográfica, étnica, religiosa, de desempenho escolar, de aparência, etc). Algumas destas situações poderiam ser trabalhadas na perspectiva do conflito, porém não o são pelas interpretações que as partes têm e manifestam do conflito. Porém algumas outras situações põe em causa os direitos humanos e, por isso, incluem-se no campo da violência (Ortega, 2003).

A violência é um fenómeno específico que se traduz em ações que visam intencionalmente causar dano físico, moral ou psicológico a outrem e em que há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso aos direitos humanos (desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança, até ao direito à cultura, por exemplo) (Ortega, 2003; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

A violência na escola, como noutros espaços, pode acontecer de forma ocasional ou sistemática. Neste último caso, trata-se de *bullying*, ou maus-tratos entre iguais, que se define pela perseguição sistemática de uma pessoa ou um grupo, que tem poder sobre uma outra pessoa, que não consegue defender-se e, por isso, se remete ao papel de vítima. Trata-se portanto de situações em que existe uma nítida assimetria de poder e que se repetem no tempo (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006). Atualmente observa-se que, além do chamado *bullying* tradicional, ou presencial, o *cyberbullying* vem complexificar as relações de poder entre pares e aumentar substancialmente o sofrimento daqueles que estão envolvidos nestas situações de abuso de poder. Sendo situações de violência perpetradas através das tecnologias, a agressão e o sofrimento das vítimas não se circunscreve a um espaço e perpetuam-se no tempo (Caetano, Freire, Veiga-Simão, Martins, & Pessoa, 2016; Veiga Simão, Ferreira, Freire, Caetano, Martins & Vieira, 2017).

São dimensões críticas da vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens, que afetam o seu desenvolvimento e a sua qualidade de vida e que exigem dos educadores (professores, pais, órgãos de gestão das escolas, entidades locais com responsabilidades na educação) respostas preventivas e adequadas a cada contexto escolar e comunitário.

3. Conflito interpessoal

Depois de se esclarecer sumariamente os conceitos de indisciplina e de violência, que como vimos não são estanques, iremos seguidamente abordar as questões nucleares deste texto – o conflito e a mediação.

Conceções e abordagens teóricas do conflito interpessoal

Na nossa cultura, existe uma relação negativa com o conflito, o que está associado ao modo de os resolver que, com frequência, tem sido através da violência.

A visão negativa do conflito também surge frequentemente na literatura educacional, nos conteúdos e materiais curriculares, bem como no pensamento de professores e de alunos e mesmo na cultura popular. Todavia, o conflito é natural, inevitável, necessário e potencialmente positivo nas relações humanas (Jares, 2002).

Conflito não é sinónimo de violência, pois esta é apenas uma das formas possíveis de resposta ao conflito. Também não é um problema. O problema envolve uma ou mais pessoas, mas não se define pela presença de divergências, pelo contrário, por vezes o problema une as pessoas que nele estão envolvidas. Quando se transforma em conflito, intervêm distintos modos de pensar ou de atuar face a uma determinada situação.

Os conflitos interpessoais são situações em que duas ou mais pessoas estão em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal. Quando os intervenientes no conflito têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente (Freire, 2001).

Numa abordagem sistémica ao conceito de conflito interpessoal, Soares (2004) concebe-o como:

- i. um processo inter relacional que, como tal nasce, cresce, desenvolve-se e pode, às vezes, transformar-se, desaparecer ou permanecer relativamente estacionário;
- ii. que se dá entre duas ou mais partes, entendendo por partes pessoas e / ou grupos;
- iii. em que predominam as interacções antagónicas sobre as interacções harmónicas;
- iv. interacções em que os intervenientes surgem como seres totais, com suas acções, pensamentos e emoções;
- v. que se caracteriza por ser um processo co-construído pelas partes;
- vi. e que pode ser resolvido por estas ou com a intervenção de um terceiro elemento (Soares, 2004, cit. por Gaspar, 2007, p.20).

Nos conflitos, as emoções e os sentimentos desempenham um papel muito importante. Não só a vivência do conflito em si é muitas vezes envolvida numa forte emocionalidade, como frequentemente a discussão direta dos conflitos é evitada, porque é vista e sentida como desagradável e indesejável. Isto é especialmente verdade quando se confunde desacordo de opiniões com rejeição do outro e desvalorização de si próprio.

A relação entre as partes em conflito pode ser fortalecida ou enfraquecida em função do modo como decorrer o processo de resolução do conflito. Jares (2002) sistematizou três tipos de abordagem ao conflito, que são assim definidas:

Perspetiva tecnocrático-positivista: o conflito é interpretado como algo a evitar, pois que constitui um indicador de desajustes e de insatisfações pessoais que podem baixar a produtividade e a eficácia nas organizações. A gestão do conflito constitui uma forma de manutenção do controlo.

Perspetiva hermenêutico-interpretativa: o conflito é visto como um confronto de perspetivas e de interesses, um ponto de partida para a melhoria das relações humanas nos grupos, estimulando processos de comunicação interpessoal; trata-se de uma visão subjetivista e construtivista do conflito, onde se busca a construção dialógica de novas soluções.

Perspetiva crítica: aqui conflito é considerado não só como algo natural, inerente à vida e a qualquer tipo de organização, mas também como algo essencial para a mudança; é entendido como uma proposta contra instituinte de mudança dos sistemas, ao nível das suas estruturas e funcionamento, devendo ser estimulado e aprofundado.

Dinâmica e manifestações do conflito interpessoal

Nem todos os conflitos se expressam da mesma forma e nem tudo o que é visto como conflito verdadeiramente o é. Existem *conflitos manifestos*, quando as divergências existem e se observam claramente. Também existem *conflitos latentes*, sempre que as divergências existem, ainda que ambas as partes não percebam a oposição de interesses, necessidades ou valores, nem tão pouco sejam capazes de se enfrentar por falta de poder, clarividência ou consciência. Surgem ainda *pseudoconflitos*, que são originados por mal-entendidos, ou por modos inadequados de comunicação, ou mesmo por distorção da informação, como por exemplo, os rumores (Veiga Simão & Freire, 2007).

A compreensão do conflito requer informação sobre os seus diversos elementos: causas, protagonistas, processo e contexto. Como diz Gaspar (2007), o conflito não é um momento

pontual, é um processo com uma história, que ocorre num determinado contexto, com determinados protagonistas.

Como lidar com o conflito interpessoal

Quando se está face a um conflito e se pretende fazer algo para o ultrapassar, de forma justa e prudente, há que atender às características deste fenómeno, algumas das quais temos já enunciadas. As características do conflito interpessoal e a consequente necessidade de uma abordagem sistémica e dinâmica remetem para uma análise cuidada das diferentes vertentes do conflito. Com base nalguns modelos de análise do conflito (Thomas, 1992; Rovira, 1997, cit. por Veiga Simão & Freire, 2007, pp. 81-82), apresenta-se um conjunto de vertentes a ter em conta:

- análise do processo/da história do conflito (considerando quer a fase de latência, quer a de escalada e mesmo a de desinvestimento, caso haja³), ou seja, “o conjunto de eventos que ocorrem durante todo o conflito, uns externos e objetivamente observáveis, outros internos à vida psicológica dos indivíduos”;
- “descrição do contexto onde se desenvolveu o conflito”;
- análise das “consequências do conflito e suas previsíveis implicações ao nível dos sujeitos envolvidos, das suas relações e do sistema no qual e com o qual interagem”;
- análise das “condições estruturais do conflito, que nos remetem para as variáveis mais permanentes do sistema”.
- ponderação pelas partes da estratégia para ultrapassar o conflito e negociação.
- “eventual intervenção de uma terceira parte, a qual pode assumir um papel de mediação entre as partes diretamente envolvidas, com vista a um bom desenvolvimento do processo de conflito”.

Não existem estratégias de resolução de conflitos universais. As tipologias de estilos de abordagem ao conflito, apoiadas em teorias e modelos de interpretação das relações interpessoais e do desenvolvimento humano, ajudam os educadores a refletir criticamente sobre os seus próprios estilos. A teoria da dupla preocupação (com o *self* e com o outro), que estabelece 5 estilos para lidar com o conflito (evitamento, competição, acomodação, compromisso e colaboração) é a mais divulgada (e.g. Torrego Seijo, 2003; Jares, 2002; Lederach, 2000), que se representam graficamente na figura 1.

³ Ver Ciclo do conflito em Gaspar (2009, pp. 34-40).



Figura 1 –Estilos para lidar com o conflito (adaptado de Torrego Seijo, 2003)

(fundo da figura: pintura de Ana Viana)

Assim, conforme o estilo de abordagem, as pessoas envolvidas no conflito focam-se em diferentes objetivos, usam processos diversos e assumem atitudes também diversas:

- **Competição** (ganhar/ perder) – procura-se garantir os seus próprios interesses, objetivos, ou posições pessoais, não tendo em conta os outros, o que pode levar a atitudes de exclusão, de negligência ou mesmo de prepotência, com recurso por exemplo ao uso da ameaça.
- **Fuga ou evitamento** (perder/ perder) – quando face ao conflito, mesmo com consciência da sua existência, se nega ou evita, através da fuga, da inação ou do fatalismo, não se preocupando com o próprio nem com os outros.
- **Acomodação** (perder/ ganhar) - quando uma das partes se acomoda e cede aos interesses do outro, prescindindo dos seus; predominam atitudes e sentimentos de autocensura e de submissão ao outro.
- **Compromisso** (ganhar/ perder algo) – procura-se, através cedências mútuas nuns pontos e ganhos noutros, encontrar uma posição intermédia de forma a compatibilizar o interesse das duas partes, encontrando uma solução em que todos ganhem, mesmo perdendo algo.
- **Colaboração** (ganhar/ ganhar) – quando se procura compatibilizar e satisfazer simultaneamente os interesses de ambas as partes, utilizando a partilha e uma atitude de assertividade e gerando um clima de interdependência.

Têm sido desenvolvidos programas e modelos de formação, para professores e para alunos, dos quais poderemos retirar algumas orientações. Destacamos o modelo de formação de

professores de Thomas Gordon, intitulado Teacher Effectiveness Training, que aponta para o desenvolvimento de competências do professor para um gestão do conflito sem vencedores nem vencidos (Freire & Veiga Simão, 2007; Estrela, 2002).

Trata-se de um programa baseado nas perspectivas psicodinâmicas de abordagem ao comportamento humano, assente nos princípios da psicologia personalista de Carl Rogers, que ajudam a perspetivar formas de intervenção muito positivas e construtivas. Pretende-se acima de tudo fomentar uma boa relação entre professores e alunos, uma relação aberta, transparente e de confiança, assente na preocupação pelo outro, na interdependência e na satisfação de necessidades mútuas, mas também na demarcação que permite ao outro crescer na sua individualidade, através da construção da capacidade de se autodirigir, auto responsabilizar, do autocontrolo, da autodeterminação ou da autoavaliação. Este modelo de ação requer da parte do educador atitudes como a autenticidade, a disponibilidade, ou o respeito pela privacidade do outro. O conflito é visto como uma divergência de pontos de vista e para o ultrapassar é necessário que as partes sejam capazes de analisar, em conjunto, a situação que está em causa, daí que Gordon eleja como fundamental para o educador o domínio de técnicas como a escuta ativa, o uso de mensagens “eu”, o confronto positivo, a resolução de conflitos sem vencedor nem vencidos, fruto do envolvimento de ambas as partes na procura de soluções aceitáveis para ambos. A escuta ativa implica que o professor seja capaz de ouvir o outro sem emitir juízos de valor, sem avaliar o seu comportamento e atitudes, pelo contrário, ajudando a clarificar posições e a facilitar a discussão no sentido de confrontar construtivamente os pontos de vista. A resolução do conflito, nesta perspetiva passa pela identificação dos fatores que estão em jogo, das suas causas e consequências, sem atitudes culpabilizadoras. Passa igualmente pela busca em conjunto de estratégias para o ultrapassar, pela negociação das decisões e dos processos de avaliação das mesmas. O confronto requer que o professor seja capaz de ajudar o outro a prever e refletir sobre as consequências dos seus próprios atos e do modo como estes interferem nos direitos dos outros. O uso das “mensagens eu” neste processo implica que o professor esteja apto a desenvolver o processo comunicacional de modo que não foque o discurso no que o aluno fez ou deveria fazer, mas no impacto que o seu comportamento gera em si próprio, nos sentimentos que lhe suscita, mantendo sempre a proteção da sua privacidade e da dos alunos, para não fragilizar ninguém, nem a si próprio face ao grupo, o que é um risco real desta forma de abordar o conflito. Este modo de resolver conflitos tem como ideia central que não há vencedores nem vencidos quando as partes se envolvem autenticamente na busca de soluções para o conflito. Defendemos que todos os professores deveriam ser capacitados para o desenvolvimento de processos desta natureza. Porém, sabemos que nem sempre é fácil, mesmo

para profissionais competentes e experientes, construir um clima favorável à análise do conflito e à sua solução pacífica e construtiva, de forma negociada.

Por sua vez, as intervenções com os alunos para o desenvolvimento de competências de gestão de conflitos interpessoais precisam de ser orientadas por princípios como o da inclusão, da participação, do “cuidado” com o outro, da intercompreensão e da criatividade, que se podem traduzir em:

- criação de comunidades inclusivas e por isso, onde se cultive uma comunicação aberta, assertiva e de respeito pelo outro;
- apoio aos alunos para que desenvolvam uma melhor compreensão dos seus sentimentos, emoções, valores e capacidades, promovendo o autoconhecimento, a autoconfiança e a autoestima;
- apoio aos grupos no desenvolvimento da intercompreensão e da capacidade de partilha de sentimentos e emoções;
- apoio ao desenvolvimento do pensamento criativo sobre os problemas e na criação de uma atitude de prevenção da escalada do conflito.

Estes processos podem desencadear-se de forma mais ou menos espontânea na sala de aula ou na escola em geral, desde que os profissionais de educação (professores, auxiliares de educação, órgãos de gestão) estejam preparados e motivados para o fazer, o que requer alguma preparação técnica e essencialmente uma postura ética e de amorosidade, como dizia Paulo Freire, na relação com as crianças e os jovens. O desenvolvimento de dinâmicas de aula de forma intencional e estruturada pode ser um riquíssimo meio para criar estas condições de apoio ao aluno para desenvolver competências pessoais e sociais que, não só lhe proporcionem capacidades para gerir conflitos como para todo o seu desenvolvimento humano. Assim, durante as situações de ensino e de aprendizagem podemos exercitar:

- a) Cooperação (confiar, ajudar e partilhar com os outros em trabalhos conjuntos); b) Comunicação (observar cuidadosamente, comunicar-se com precisão e escutar sensivelmente); c) Apeço pela diversidade (apreciar e respeitar as diferenças, entender o preconceito e como ele funciona); d) Expressão positiva das emoções (expressar sentimentos de raiva e frustração de forma não agressiva e não destrutiva, auto controle); e) Resolução de conflitos (aprimorar a competência em responder criativamente aos conflitos no contexto de uma comunidade humanitária e de apoio) (Veiga Simão & Freire, 2007, p. 81).

Na gestão do conflito propriamente dita, embora muitas vezes, nas escolas como na vida em geral, a gestão seja feita por processos de arbitragem, em que alguém com uma posição de poder privilegiada analisa o conflito e o resolve de forma impositiva e, por vezes, mesmo coerciva. Todavia, como temos vindo a referir, é desejável que o conflito seja abordado a partir do diálogo e da negociação entre as partes. Constatando-se a dificuldade das partes em superar o conflito, poder-se-á recorrer a processos de mediação, onde um elemento terceiro tenta criar condições para restabelecer a comunicação entre as partes. A mediação pode ter também um papel preventivo da perturbação das relações interpessoais, pois trata-se de um processo de vivência democrática e de exercício do respeito e da abertura ao outro.

4. Mediação em contexto escolar

Uma visão complexa da mediação

A mediação de conflitos é então um processo no qual um terceiro, sem poder para além do que lhe reconhecem os mediados, sem faculdades de decisão, imparcial e independente, intervém com uma missão específica, nomeadamente ajudar as partes a resolver os seus conflitos. Não significa paz a todo o custo. Implica gerir tensões entre a ajuda e o desafio perturbador, entre a participação e o uso institucional do poder formal, entre o longo prazo e o curto prazo.

Tanto ou mais do que criar dispositivos formais de mediação, interessa desenvolver um “espírito mediativo”, como afirma Corbo Zabatel (1999) ou uma “cultura de mediação”, como defende Boqué Torremorell (2008), fomentando práticas e experiências de participação e de mediação nas escolas, independentemente da emergência do conflito.

A mediação enfatiza, assim, a co-construção de um todo, na qual todas as partes, incluindo os mediadores, saem transformados. As finalidades não se circunscrevem à situação específica da resolução de um conflito, há um horizonte educativo e social mais vasto que, no caso da mediação escolar, visa contribuir para uma melhoria do clima relacional de turma e de escola e também para a educação para a cidadania, através da aprendizagem de valores humanistas e democráticos (figura 2).

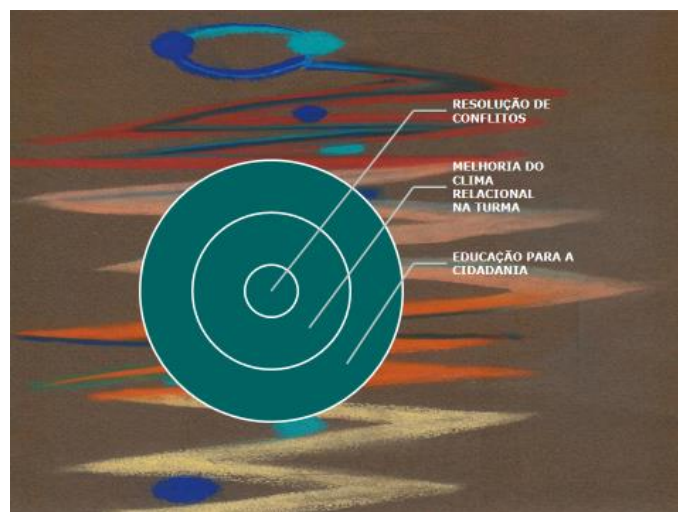


Figura 2- Finalidades – dimensão teleológica da mediação
(fundo da figura: pintura de Ana Viana)

Âmbito da mediação

A mediação é uma estratégia que pode ser aplicada em múltiplas situações, por diferentes intervenientes e em diversos contextos. Pode ser aplicada através de dispositivos de mediação de pares, de que são exemplos alguns projetos em diversas escolas portuguesas (e.g. Alves, 2012; Marques, 2012). Estes trabalhos de pesquisa-ação demonstram a necessidade de implementar a mediação entre pares, não só no quadro de um processo de diagnóstico e de formação dos alunos, mas também no enquadramento dessas ações numa visão sistémica da problemática do conflito na escola e na comunidade. Nesse aspeto, a implementação da mediação entre pares não se distingue da prática da mediação pelos adultos nas escolas (sejam professores ou mesmo mediadores/animadores), como destaca, por exemplo Gaspar (2007), que enquanto professor/mediador/investigador desenvolveu um projeto de mediação, acompanhado por um processo de investigação.

A mediação pode ocorrer igualmente através de um coletivo, como as assembleias de turma (Luís, 2009). Como o estudo desta autora, realizado com crianças do 3º ano do ensino básico, revela quando o professor está preparado para facilitar processos de mediação, as assembleias de turma podem funcionar como dispositivos de mediação de conflitos. A aprendizagem da cidadania em contexto escolar passa, nestes grupos, por uma aprendizagem, pelos alunos, da mediação de conflitos, designadamente um conjunto de competências sociais e de comunicação, que extravasam a sala de aula. Trata-se de uma aprendizagem alargada a todo o grupo, pelo que implica transformações da dinâmica da turma, com reflexos nos processos de comunicação, de participação e nas relações de poder.

A mediação entre pares pode acontecer de forma informal e espontânea, nos contextos relacionais mais livres da estruturação dos relacionamentos, própria de uma organização como a escola, designadamente nos recreios e nos interfaces entre a aula e o recreio. Parafraseando Domingues e Freire (2009) podemos entender

a mediação informal em contexto escolar como uma estratégia emergente de resolução de conflitos que faz, não só, apelo a diversas competências pessoais e sociais, como a dinâmicas relacionais, inseridas num modelo sistémico, em que o grupo de pares funciona como rede de apoio e “rampa de lançamento” para contactos mais alargados (p. 85).

Voltando à mediação formal por professores/mediadores, esta exige preparação e enquadramento. Claro que qualquer professor poderá ser mediador de conflitos nas suas aulas, desde que tenha desenvolvido um conjunto de competências pessoais e relacionais que o habilitem para tal. No entanto, a problemática da mediação extravasa a sala de aula, no sentido em que necessitamos de desenvolver na escola um espírito ou mesmo uma cultura de mediação, como atrás salientámos. Assim, dentro deste quadro, a escola poderá criar dispositivos formais de mediação, onde pequenas equipas de professores habilitados ou outros educadores (mediadores/animadores culturais) criem um espaço aberto a todos aqueles que voluntariamente queiram encetar um processo de mediação. Espaço que seja também um lugar onde todos se sintam bem acolhidos e confiantes. João Gaspar (2007) que realizou um processo desta natureza numa escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, sistematizou um conjunto de fatores facilitadores e inibidores deste tipo de projetos desta natureza nas escolas, assim como dos processos e dos impactos desses processos na vida dos alunos, segundo aqueles que os vivenciaram, conforme se sintetiza no Quadro 1.

Quadro 1 – Contextos, processos e impactos da mediação (de adultos mediadores) num Gabinete de mediação (na perspetiva dos mediados – alunos) (adaptado de Gaspar, 2009)

Fatores facilitadores	Constrangimentos	Dimensões do processo	Impactos na vida dos alunos
<p>a) bom clima relacional na escola e entre a escola e a comunidade/famílias</p> <p>b) relação de proximidade entre os professores do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAAL⁴), o Gabinete de Mediação e a restante comunidade escolar (empatia);</p> <p>c) reconhecimento do GAAL da escola como estrutura atenta às necessidades dos alunos;</p> <p>d) planificação rigorosa de todo o processo, avaliação e replanificação.</p> <p>e) colaboração e parcerias.</p>	<p>a) postura de alguns docentes:</p> <p>a.1) professores alheios à inovação, defensores do uso de metodologias coercivas e de soluções imediatas para gerir os conflitos;</p> <p>a.2) professores com receio de perder poder assim como de assumir que têm conflitos com os alunos (perante os seus pares) ou de assumir o erro.</p> <p>b) organização do sistema de ensino:</p> <p>b.1) grande mobilidade do corpo docente;</p> <p>b.2) inexistência de tempos dos professores para desenvolver projetos;</p> <p>b.3) falta de apoio da tutela a projetos inovadores.</p>	<p>a) participação das partes na resolução do conflito (compreensão do conflito, coautoria da solução);</p> <p>b) o mediador surge como mobilizador de processos de comunicação/colaboração, tanto no interior da escola, como na relação entre a escola e a família.</p> <p>c) Nos casos mais complexos, a mediação desencadeia análise sistémica dos problemas e da busca de parcerias e soluções.</p> <p>d) existência de um maior interesse da parte terceira/mediador, quer na resolução do conflito, quer nos sentimentos dos litigantes;</p> <p>e) processo mais justo.</p>	<p>a)restabelecimento das relações - inexistência de ressentimentos;</p> <p>b) menor risco de se ficar “catalogado” como aluno indisciplinado;</p> <p>c) mudanças para melhor nas atitudes e comportamentos;</p> <p>d) menor impacto negativo junto da família.</p>

No Quadro 1, a referência a casos mais complexos, por vezes diz respeito a processos de mediação entre envolvidos em situações de *bullying*, que foram uma abordagem complementar à intervenção baseada no regulamento da escola. Foram processos mais complexos também

⁴ Dentro da escola, o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAAL) foi uma estrutura parceira do Gabinete de Mediação muito importante no desenvolvimento do projeto de mediação.

porque envolveram, na mediação, não só os alunos, como a família nuclear destes, bem como outras estruturas da escola e, nalguns casos, também da comunidade. Muitos autores sublinham os cuidados a ter com o uso da mediação em situações de violência grave ou reiterada, como abuso sexual, uso de armas e de drogas, pelo menos enquanto única abordagem. Isto porque, a “mediação é um processo de ajuda em situação de reciprocidade psicológica, real ou simbólica, que a violência não tem” (Ortega & Del Rey, 2003). Também face ao *bullying*, sendo uma forma de violência grave, a mediação deve surgir como uma segunda forma de intervenção, complementar à intervenção baseada no regulamento da escola, como acima referimos. Para se atuar no quadro da mediação, o medo não pode dominar a relação, pelo contrário a relação entre as partes não pode ser baseada num poder assimétrico. A mediação não pode ocorrer em ambientes coercivos ou alienantes.

O mediador - Abertura ao inesperado

A mediação é uma atividade muito exigente, podendo ser realizada de forma mais ou menos formal, como já dissemos. Nas escolas, como noutros contextos sociais, existem mediadores informais, jovens ou mesmo crianças que, em razão das suas vivências (designadamente a observação frequente do conflito), das suas características pessoais e da boa inserção nos grupos, desenvolvem competências de mediação de forma experienciada. Domingues e Freire (2009) realizaram um estudo qualitativo com 14 alunos⁵ do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, com a finalidade de compreender as perceções dos alunos acerca dos alunos-mediadores informais. Os dados recolhidos junto dos alunos participantes, sua análise e interpretação levam a inferir que as competências sociais (empatia, capacidade de diálogo e de fazer amigos, escuta ativa e bom humor) fazem parte integrante do perfil do aluno-mediador. As autoras afirmam ainda:

as competências pessoais também são evidentes nos alunos-mediadores, como capacidades de autorregulação e autocontrolo, esperança, optimismo e temperamento resiliente (...) Podemos garantir que o bom mediador é aquele que restabelece relações, aconselha e dialoga assertivamente, gere sentimentos de amizade, de pertença e de confiança e reorganiza redes e interações (p. 96).

⁵ Doze considerados conflituosos pelos colegas e dois que aqueles referenciaram como colegas-mediadores dos conflitos.

A par da mediação informal e quotidiana nas escolas, em vários países, incluindo o nosso, têm sido criados dispositivos de mediação entre pares. A mediação entre pares tem de ser entendida e praticada no quadro de uma visão sistémica da mesma, assumindo o grupo de pares um papel muito relevante. Como afirmam as autoras anteriores:

Não basta, isoladamente, procurarmos competências num jovem e pensarmos que ele, mesmo que preparado em programas específicos de formação e desenvolvimento de competências sociais, e partindo do princípio de que actua correcta e adequadamente, consegue influenciar positivamente os colegas ou mesmo “fazer-se ouvir”, se for um aluno isolado, com poucos amigos, pouco reconhecido socialmente (pouco social) ou seja considerado “certinho demais” (Domingues & Freire, 2009, p. 96).

Também os adultos podem desempenhar nas escolas ou nas comunidades o papel de mediadores formais. No caso dos professores, é necessário que tenham uma formação adequada para que consigam criar relações horizontais com os alunos que medeiam, distanciando-se das relações de poder que habitualmente constroem nas situações pedagógicas com os seus alunos (assimétricas). O mediador, como dissemos é alguém que não exerce poder sobre as partes, no sentido de impor uma visão ou uma solução do conflito. A influência que exerce é suportada pela sua competência para suscitar a comunicação entre as partes, a reflexão de cada um sobre o conflito e a capacidade de serem tomadas decisões pelas partes. Daí se considerar que o mediador deve ser uma pessoa com maturidade e com formação específica que lhe proporcione competências e atitudes como: i. preocupar-se com os outros e acreditar nas pessoas; ii. saber ouvir e comunicar com os outros (escuta ativa, empatia, autenticidade); iii. ser corajoso, persistente e ter resistência ao *stress*; iv. ser prudente, discreto, paciente; v. saber respeitar a privacidade dos outros/garantir a confidencialidade; vi. saber gerir relações humanas e processos de grupo; vii. saber redefinir o conflito; viii. ser capaz de reflectir sobre as suas próprias ações e as daqueles com quem trabalha; ix. saber trabalhar em equipa (adaptado de Oliveira & Freire, 2009).

No mesmo sentido vão os resultados de uma pesquisa qualitativa com cerca de 225 mediadores adultos portugueses sobre o seu perfil de atuação (Caetano & Freire, 2011), que revelou quatro grandes dimensões relativas às suas competências: a) resiliência; b) abertura ao outro; c) reflexividade e autorregulação; d) proatividade (figura 3).

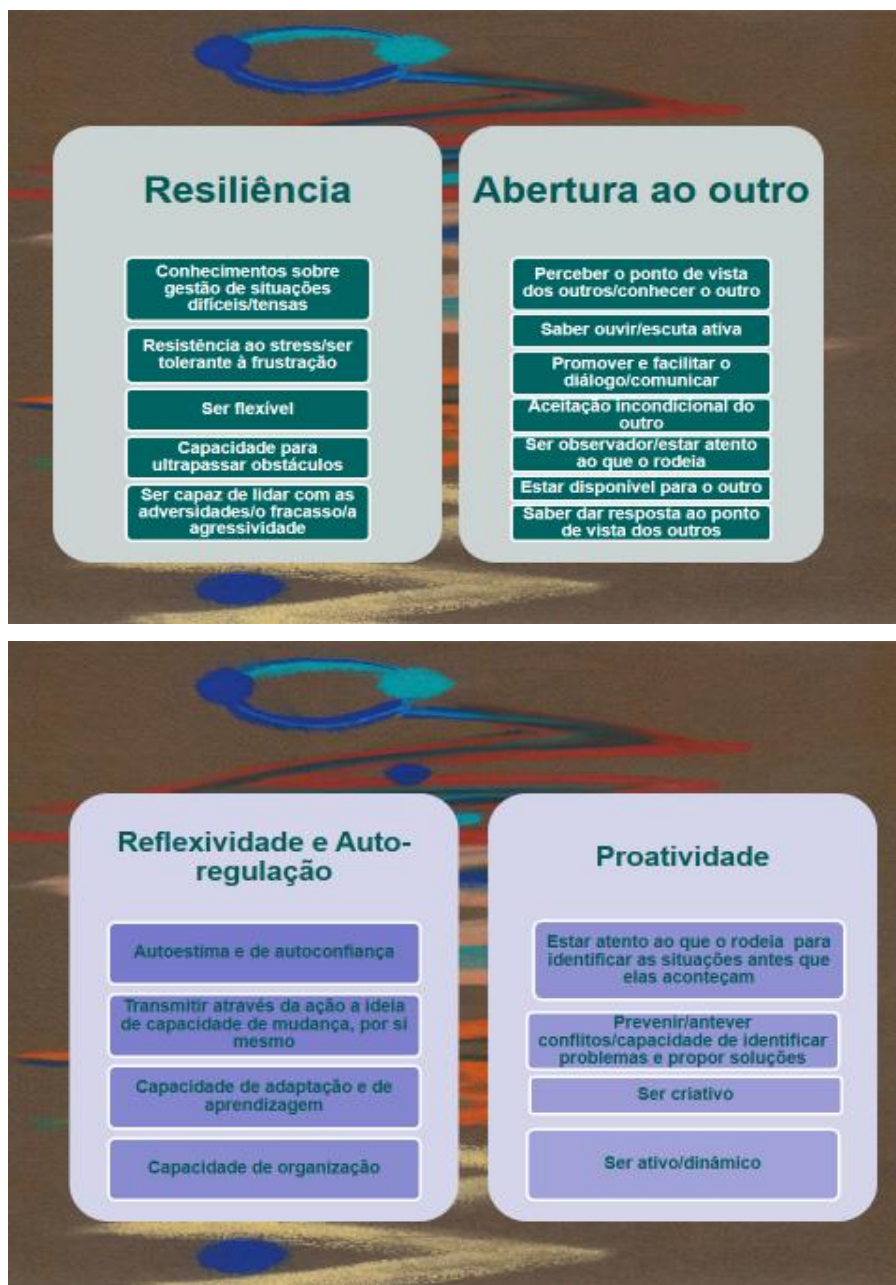


Figura 3 – Saberes contextuais para lidar com o inesperado
(fundo - pintura de Ana Viana)

Nestes saberes, essencialmente contextuais, podemos descobrir saberes mais ligados à cognição (conhecimentos de gestão de situações difíceis/tensas, por ex^o), outros à vida emocional (autoestima e autoconfiança), outros atitudinais (ser flexível; aceitar incondicionalmente o outro, por ex^o), outros relacionais (promover e facilitar o diálogo/comunicação, por ex^o) e ainda conhecimentos de observação e de ação (transmitir através da ação a capacidade de mudança; estar atento ao que o rodeia para identificar as situações antes que elas aconteçam, por ex^o). Trata-se de um desempenho com muitas esferas

de exigência, que é muito relevante para o desenvolvimento profissional dos professores e educadores em geral.

5. Reflexões finais

Como dizem Munné e Mac-Cragh (2006, p.81), a mediação contemporânea nasce como um “fenómeno da pós-modernidade, que se afasta da procura da grande verdade e da razão com maiúsculas, próprias da modernidade e encontra nas pequenas verdades e razões individuais formas mais adaptadas de convivência”. Nos exemplos de projetos e de investigações em mediação de conflitos, no contexto escolar, que aqui referenciamos, esta é a perspectiva em que os investigadores se apoiam. O conflito é considerado um fenómeno interpessoal, dependente das perspectivas pessoais dos implicados e constitui uma oportunidade para a expressão de divergências e afinamento de soluções negociadas, com conseqüente transformação e melhoria das relações. Evidencia-se, assim, uma perspectiva interpretativa do conflito (Jares, 2002) e uma visão construtivista de mediação de conflitos (Fried Schitman & Littlejohn, 1999). No caso dos projetos de investigação-ação, eles têm, entre outras funções, a de apoiar as partes em conflito na compreensão dos problemas e na procura de soluções. O educador, para além de desempenhar um papel de modelo de cidadania, ao procurar o bem-comum e a justiça, cria condições facilitadoras da participação das crianças e dos jovens na escola, de forma a terem efetiva voz na resolução das situações difíceis que vivem no seu quotidiano, aprendendo a reconhecer e respeitar o outro, mesmo que em divergência com ele, aprendendo também a conhecer-se melhor a si próprio e a confiar nos outros, o que é um excelente exercício de cidadania e conseqüentemente de preparação para a participação numa sociedade democrática.

6. Referências bibliográficas

Alves, C. (2012). *Mediação e Gestão de Conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado, não publicado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Amado, J.S. & Freire, I.P. (2009). *A(s) Indisciplinas nas Escolas. Compreender para Prevenir*. Porto: Porto Editora.

Boqué Torremorell, M.C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

- Caetano & Freire (2011). Mediação socioeducativa. Saberes contextuais para lidar com o inesperado. Comunicação no *XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação*, Guarda, 30 de Junho a 2 de Julho. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda-
- Caetano, A.P., Freire, I., Veiga-Simão, A.M., Martins, M.J.D. & Pessoa, M.T. (2016). Emoções no Cyberbullying. Um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), 199-212.
- Corbo Zabatel, E. (1999). Mediación: cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (Ed.). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Estrela, M. T. (2002 – 4ª). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, I.P. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M. & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 19, nº 2, 157-183.
- Gaspar, J.F.G. (2007). *Mediação de conflitos no Gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos – um estudo de investigação-acção*. Dissertação de mestrado, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Porto Editora.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Luís, M.J.C. (2009). *A Assembleia de Turma no 1º ciclo como dispositivo de mediação – contributos para a melhoria do clima relacional e de aprendizagem*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Marques, M. (2012). *A Mediação Socioeducativa na Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Bairro Padre Cruz*. Relatório de Estágio de Mestrado, não publicado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona: Graó.

- Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre Mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI). ISBN 978-989-8000-60-6.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar – Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. (2003). Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE), In E. Debardieux *et al Desafios e alternativas: violência nas escolas* (pp. 79-110). Brasília: Ed. UNESCO.
- Schitman, D.F. & Littlejohn, S. (1999). *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Arttmed.
- Torrego Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas – Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições Asa.
- Veiga Simão, A. M. & Freire, I. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo. Referencial de Formação*, Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Veiga Simão, A. M., Ferreira, P., Freire, I., Caetano, A. P., Martins, M. J. & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization – Who they turn to and their perceived school climate. *Journal of adolescence*. 58, July, 12–23.

Políticas públicas e ensino secundário: caminhos da democratização¹

Fátima Antunes²

1. Ensino secundário em Portugal: uma democratização tardia

Em 2016 frequentavam o ensino secundário 75,3% dos jovens entre os 15-17 anos, num crescendo iniciado em 2006/2007, em que 60% da mesma população estava inscrita nesse nível de ensino. A ampliação de 15,3% em 9 anos, e mais impressionante ainda de 21,1% entre 2005/06 e 2015/16, rompeu com uma década de estagnação da frequência, entre 1995/96 e 2005/06 (com 58.8% e 54.2% de taxa real de escolarização, respetivamente). Este crescimento da população abrangida resultou, em boa medida, de um conjunto de políticas de educação voltadas para a expansão da frequência e para a concretização da meta estabelecida, ao nível da União Europeia de fazer do ensino secundário o nível de escolarização de referência da população. Nesse sentido, os Programas *Educação & Formação 2010* e *Educação & Formação 2020* adotaram (em 2003 e 2009, respetivamente) como parâmetros de referência para os países da União Europeia a conclusão do ensino secundário por, pelo menos, 85% da população de 22 anos e não mais de 10% de abandono escolar precoce³.

Em Portugal, na última década, assistimos a dois momentos distintos daquelas políticas públicas. Num primeiro momento, entre 2005-11, foi lançado um programa, a *Iniciativa Novas Oportunidades*, que, na sua vertente Jovens, ampliou a resposta educativa, alargando à escola pública os Cursos Profissionais (CP) (até aí praticamente circunscritos à rede privada) (Azevedo, 2014) e abrindo Cursos de Educação e Formação (CEF). Por outro lado, o exame final externo nacional deixou de ser obrigatório para a conclusão do ensino secundário, desfazendo assim a

¹ Esta pesquisa é financiada pelo Centro de Investigação em Educação/CIEEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da Fundação para a Ciência e Tecnologia/FCT, MCTES-PT.

² Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

³ Foi esta a formulação dos parâmetros de referência enunciados: “até 2010, pelo menos 85 % dos adultos com 22 anos de idade na União Europeia deverão ter concluído o último ciclo do ensino secundário”; “até 2010 uma média europeia não superior a 10 %” (...) “da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que possui apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior e que não frequenta qualquer estabelecimento de ensino nem segue nenhuma formação” (cf. Conselho da União Europeia (CUE), 2003: 4 e ainda Conselho Europeu (CE), 2009).

outra ponta do nó que conjugava políticas de acesso e de avaliação, resultando na estagnação dos efetivos e dos diplomados acima sublinhada⁴ (cf. Antunes, 2013).

Num segundo momento, por ação do XIX governo constitucional (2011-2015), período marcado pela realização de 12 anos de escolaridade obrigatória, até aos 18 anos, a partir de 2012/13, foi iniciado um processo de *fabricação* ativa da desigualdade num sistema universal, também através de políticas públicas dirigidas à construção da oferta, ao currículo e à avaliação⁵. Nesse sentido, o Estado português tem sido um protagonista ativo nas *lutas concorrenciais* (Bourdieu, 1979) em torno da educação no nível secundário.

2. Políticas públicas para o ensino secundário universal: fabricar desigualdades?

Assim, as medidas sucederam-se e é possível apreender o seu sentido, se as descrevermos sistematicamente. Em 2012, para além da contenção de inscrições nos Cursos Profissionais, em escolas públicas e privadas, foram agravadas as condições de acesso ao ensino superior, para os diplomados dos CP (e Cursos de Aprendizagem), com a multiplicação de exames obrigatórios em programas dos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) não lecionados nos seus cursos (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pela Portaria n.º 165-B/2015 de 3 de junho). Em 2013, procedeu-se à alteração dos currículos dos CP, aumentando o número de horas de formação em contexto de trabalho (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho).

Por outro lado, mesmo se o conhecimento, o debate e os dados estatísticos oficiais se mostram insuficientemente elucidativos ou contraditórios, é possível colocar a hipótese de que em 2012 se iniciou uma trajetória de canalização, para fora da escola, de jovens academicamente mais frágeis e/ou socioeconomicamente desfavorecidos, com consequências expectáveis de segregação social e académica de instituições e dos percursos escolares. É essa a leitura sugerida pelos dados de seguida apresentados.

Ainda em linha com políticas europeias — mas agora do chamado *ajustamento estrutural* na sequência do pedido de resgate financeiro de Abril de 2011 e da assinatura do Memorando de Entendimento (ME) de Maio seguinte, no quadro do que alguns cientistas sociais designam como “a economia política do retrocesso” (Reis, 2014) — o governo português assumiu uma

⁴ O exame externo final nacional continua a ser obrigatório em certas disciplinas para o acesso ao ensino superior, por parte dos estudantes de qualquer fileira, e para a conclusão do ensino secundário, para os estudantes dos Cursos Científico-Humanísticos (CCH), uma fileira *geral*, isto é, que apenas dá acesso a certificação escolar, não incluindo educação ou certificação profissional.

⁵ No momento em que escrevemos (meados de 2017), é ainda cedo para analisar as opções para o ensino secundário do XXI governo constitucional, em exercício desde novembro de 2015.

política de cortes orçamentais em educação que, logo a partir de 2011 e no ensino secundário, se traduziu também pela contenção de abertura de CP nas escolas públicas e pela ampliação das vagas no Sistema de Aprendizagem (SA).

Assim, o SA cresceu 58,5%, entre 2012 e 2013, de 21 056 para 33 366 inscritos, uma evolução sem paralelo em qualquer outra modalidade de nível secundário: dos 13 398 novos frequentadores do nível de educação secundária em 2013, 91,8% correspondem ao crescimento do Sistema de Aprendizagem, cerca de 5.8 vezes mais do que o aumento do número de inscritos nos CP, que mostram a segunda maior progressão com 2 136 alunos mais do que em 2012.

E se analisarmos o período entre 2010/11 e 2014/15 observamos que o SA cresceu de 18.669 para 33.030 (tendo chegado no ano anterior a 35.400) inscritos e terá passado de 5.455 jovens diplomados no primeiro ano referido para 11.389 certificados com o ensino secundário no último ano mencionado (DGEEC, 2016: 4)⁶; nos anos apontados, a educação de nível secundário em todas as modalidades registava 344.764 e 360.787 efetivos respetivamente, isto é aumentou 16.023 inscritos, dos quais os Cursos Profissionais acolheram mais 4.386 jovens, enquanto os Cursos Científico-Humanísticos registaram mais cerca de 5.872 frequentadores. Estes dados não permitem compreender a natureza e a dimensão dos processos em curso, mas sinalizam o facto de que, nos quatro anos entre 2010/11 e 2014/15, o crescimento dos inscritos nos Cursos de Aprendizagem (CA) (16.731) é maior do que o aumento global de matriculados em todas as modalidades de ensino secundário (16.023) e que o número de certificados na mesma fileira disparou no mesmo período (cf. DGEEC/DSEE/DEEBS, 2016; DGEEC, 2016).

Os dados que a esse respeito se conhecem incluem aqueles divulgados mensalmente pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) acerca da execução física e financeira das políticas e em que se regista por exemplo que, em 2014, para um total de 31 860 inscritos em CA, 19 586 (61.5%) seriam acolhidos por entidades externas àquele organismo (IEFP, 2014). Ainda segundo notícias divulgadas pela própria, a ATEC– Associação de Formação para a Indústria e o IEFP teriam celebrado um contrato de meio milhão (500 000) de euros relativo ao desenvolvimento pela primeira de CA durante 2014-2015⁷. Estes dados também reforçam a sugestão veiculada por testemunhos orais de responsáveis e professores de escolas públicas e

⁶ Os dados relativos aos inscritos referem-se a Portugal, enquanto aqueles referentes aos diplomados dizem respeito apenas ao Continente (DGEEC, 2016b:4).

⁷ Cf. <http://www.jornaldasoficinas.com/pt/mercado/item/1664-iefp-e-atec-reforcam-parceria-para-o-sistema-dual> ou <https://www.atec.pt/en/academia-formacao-atec/quem-somos.html>, consultado a 6 de Outubro de 2014. Segundo a última página eletrónica, a ATEC tem como promotores a Volkswagen Autoeuropa, a Siemens, a Bosch e a C.C.I.L.A. (ou AHK - Câmara de Comércio e Industria Luso - Alemã).

de escolas profissionais privadas, mesmo que não seja possível a sua confirmação estatística direta, de que vários milhares de jovens após a conclusão do ensino básico foram canalizados, através da política pública de oferta de educação secundária, para um contexto institucional exterior à escola pública (e mesmo à escola como instituição), que deixou de ser responsável pela sua educação. Fica, a nosso ver, fundamentada pelos dados estatísticos evocados a plausibilidade da hipótese de, na sequência da concretização da escolaridade obrigatória de 12 anos a partir de 2012/13, ter sido desenvolvida uma política de oferta que tendeu a conter as vagas disponíveis em outras opções e a encaminhar fluxos significativos de jovens para os Cursos de Aprendizagem de nível secundário, uma modalidade extra-escolar e muito frequentemente executada por entidades externas ao organismo público (IEFP) que a tutela.

3. Uma democratização quantitativa? Uma democratização segregativa?

Por sua vez, as taxas de retenção e desistência no ensino secundário têm vindo a baixar desde 2011/12, sendo que a taxa de conclusão subiu na última década para os CCH (de 52,1% em 2005/06 para 70,1%, em 2015/16), Cursos Tecnológicos (de 43% para 87,8%) e, apenas muito recentemente, para os CP (de 72,5% em 2005/06 para 74,4% em 2015/16) (DGEEC/DSEE/DEEBS, 2017: 50). Assim, os dados e estudos vêm confirmando regularmente que, desde 2005: a permanência dos estudantes no sistema de ensino aumenta e o abandono sem a conclusão do ensino secundário reduziu muitíssimo, para 13,7% em 2015⁸; tem aumentado a percentagem daqueles que frequentam os vários ciclos de estudos na idade esperada, isto é, *sem atraso*; no entanto, nos Cursos Profissionais e no Continente, esta percentagem é quase um terço da que se observa nos Cursos Científico-Humanísticos (24,6% de estudantes sem atraso nos CP e 70,2% nos CCH) (CNE, 2015: 74, 79).

Alain Prost argumenta que “Quando os efetivos do sistema escolar aumentam massivamente num dado nível, constata-se uma melhoria da representação dos grupos sociais que até aí não tinham acesso a esse nível. Deste ponto de vista massificação e democratização estão ligadas (...) Mas, trata-se da democratização «quantitativa»” (Prost, 1999: 7). A democratização *qualitativa*, que consistiria na diminuição das desigualdades sociais entre percursos escolares, apresenta relações mais complexas e contraditórias com a expansão da escolarização (Merle, 2000). Este último autor observa três modalidades de democratização, *igualizadora*, *segregativa* e *uniforme*, em que o aumento das taxas de escolarização é acompanhado respetivamente por:

⁸ Conferir <http://w3.dgeec.mec.pt/DireitoaEducacao/i3%5CI32.htm>, acesso em 13 maio 2016.

aproximação da presença das diversas categorias sociais nas diferentes fileiras; *concentração* em certas vias ou *manutenção* da composição de cada fileira (*ibidem*). O que conhecemos sobre o ensino secundário em Portugal sugere que a democratização *quantitativa* que vivemos tem vindo a traduzir-se por uma forte concentração de segmentos populacionais recém-chegados ao ensino secundário nas fileiras profissionalizantes (Antunes & Sá, 2013; DGEEC, 2015b), porventura, como atrás se procurou mostrar, mais recentemente naquelas desescolarizadas e externalizadas, como os Cursos de Aprendizagem. Por sua vez, os Cursos Científico-Humanísticos têm-se mantido caracteristicamente com uma taxa de ocupação pelos filhos dos diplomados do ensino superior (e secundário) claramente desproporcionada face à sua representação na sociedade portuguesa (Antunes & Sá, 2013; DGEEC, 2015b: 8). Nesse sentido, a opção política do XIX governo (2011-2015) pela canalização para os Cursos de Aprendizagem dos aspirantes recém-chegados ao ensino secundário poderá muito bem vir a revelar-se também a escolha pela universalização do ensino secundário vincando um processo de *democratização segregativa* (Merle, 2000: 23).

Ensaando um passo mais na discussão desta hipótese e mobilizando alguns dados oficiais recentes a título de exercício exploratório, é possível observar (para 2013/2014):

- uma *concentração* acrescida nos CCH de alunos cujo nível de escolaridade dominante na família é pelo menos o ensino secundário (66.3% face a 49.7% em 2007/08) (DGEEC, 2015a: 16);
- uma *concentração* nos CCH dos estudantes sem reprovações anteriores (85.3% face a 81.3% em 2007/08) (*ibidem*: 20);
- a *sobrerrepresentação* nos CCH de jovens cujos núcleos familiares de origem integram grupos profissionais do topo da escala socioprofissional e subrepresentação relativa a grupos profissionais da base da mesma escala (DGEEC, 2015b: 8);
- uma *aproximação* (face a 2007/08) entre o peso percentual de inscritos nos CP cujo nível de escolaridade dominante na família é pelo menos o ensino secundário (43.7%) e aqueles em que o nível de escolaridade dominante na família não excede o ensino básico (56.3%) (DGEEC, 2015a: 16);
- a *sobrerrepresentação* nos CP de jovens cujos núcleos familiares de origem integram grupos profissionais de posição intermédia na escala socioprofissional e subrepresentação relativa a grupos profissionais quer do topo quer da base da mesma escala (DGEEC, 2015b: 8);

- o *fosso* entre o peso percentual dos diplomados dos CCH e dos CP que prosseguiram estudos, em 2014/15, após a conclusão dos cursos (84% vs 18%) (DGEEC, 2016b: 10);
- o aumento surpreendente dos inscritos (260% entre 2008/09 e 2013/2014) nos Cursos de Aprendizagem (DGEEC, 2016a: 44), onde provavelmente se concentrarão jovens com taxas de reprovação mais elevadas, de famílias menos escolarizadas que se inscreverão em grupos profissionais da base da escala socioprofissional.

Tendo em conta estes dados, que podem apenas ser considerados indicativos, mantém-se em aberto a questão sobre se, na perspetiva proposta por Prost (1999) e Merle (2000), a democratização do ensino secundário observada na última década em Portugal e traduzida pela elevação das taxas e do nível de escolarização da população relevante (democratização *quantitativa*), ocorre segundo uma modalidade *segregativa* (que verifica e mantém diferenciais significativos, com concentração e representação distorcida nas várias fileiras, quanto à presença dos diversos segmentos da população relevante). Cabe, ainda, perguntar em que medida as fileiras profissionais: se constituem como redutos que acolhem aspirações, lutas e tensões em torno de *uma outra educação* (Sá & Antunes, 2012), se revelam *desvios institucionais* (Charlot, 1999) que permitem realizar percursos académicos de outra forma inalcançáveis, se tornam às vezes *desvãos* onde acabam acantonados jovens *excluídos do interior* (Bourdieu & Champagne, 2008)?

Como antes se sugeriu, a discussão prosseguida indica que o Estado, através das políticas públicas de construção da oferta, do currículo, da avaliação, se constitui neste processo de universalização, no período analisado, como um protagonista ativo das *lutas concorrenciais* (Bourdieu, 1979) em torno da educação no ensino secundário.

Bibliografia

- Antunes, Fátima (2013). A via sinuosa: formar uma elite ou educar um povo? Políticas educativas e desenvolvimentos recentes no ensino secundário. *Revista Diversidades*, nº 40, pp. 8-13 (ISSN 1646-1819).
- Antunes, Fátima & Sá, Virgínio (2013). Perfis sociológicos e trajetórias escolares nas fileiras do ensino secundário. In Bento Silva, Leandro Almeida, Alfonso Barca, Amanda Franco & Rita Monginho (Orgs.), *Atas XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 747-762). Braga: CIEd/UM (ISBN: 978-989-8525-22-2).
- Azevedo, Joaquim (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In M^a de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas*

- de Educação em Portugal (vol. I). A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina.
- Bourdieu, Pierre & Champagne, Patrick (1998). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu, *Escritos de Educação* (antologia organizada por Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani) (pp. 217-227). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Charlot, Bernard (1999). *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire. Une Recherche dans le Lycées Professionnels de Banlieue*. Paris: Anthropos.
- Conselho da União Europeia (2003). Conclusões do Conselho de 5 de Maio de 2003 sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e formação (*benchmarks*) (2003/C 134/02). *Jornal Oficial da União Europeia* de 7 de junho de 2003. In http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2003.134.01.0003.01.ENG&toc=OJ:C:2003:134:TOC, acesso em 6 novembro 2015.
- Conselho Europeu (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») (2009/C 119/02). *Jornal Oficial da União Europeia* de 28 de Maio de 2009, pp. 119/2-119/10. In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>, consultado em 1 de Julho de 2010.
- Conselho Nacional de Educação/CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: CNE.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/Susana Fernandes) (2015a). *Observatório de Trajetos de Estudantes do Ensino Secundário/OTES*. In <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>, acesso em 26 novembro 2015.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2015b). *OTES – Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário. Inquérito “Estudantes à Entrada do Secundário” em 2013/2014*. In <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>, acesso em 27 abril 2016.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2016). *Transição entre o Secundário e o Superior – Parte I*. Lisboa: DGEEC.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE)/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS) (2016). *Estatísticas da Educação 2014/2015 – Jovens*. Lisboa: DGEEC.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE)/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS) (2017). *Educação em Números - Portugal 2017*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

IEFP/Instituto de Emprego e Formação Profissional (2014). *Relatório mensal. Execução Física e Financeira. Valores acumulados a 30 de setembro de 2014*. In: <https://www.iefp.pt/estatisticas>, consultado em 27 de novembro de 2014.

Merle, Philippe (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55 (1), pp. 15–50.

Prost, Antoine (1999). L'enseignement s'est-il démocratisé ? *Mille Ans d'École. Les Collections de L'Histoire*, 6, p. 76. In <http://www.histoire.presse.fr/collections/mille-ans-d-ecole/l-enseignement-s-est-il-democratise-07-10-1999-9648>, consultado a 20 de outubro de 2015.

Reis, José (coord) (2014). *A Economia Política do Retrocesso. Crise, Causas e Objectivos*. Coimbra: Almedina/CES.

Sá, Virgínio & Antunes, Fátima (2012). Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores. In Nilson Thomé & Maria de Lourdes P. de Almeida (orgs.), *Educação: História e Política. Uma Discussão sobre Processos Formativos e Socioculturais* (pp. 57-99). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação¹

Joaquim Machado² e João Formosinho³

Introdução

O princípio da igualdade afirmado nas constituições democráticas abarca uma ideia de igualdade formal – a lei é igual para todos – mas também uma ideia de igualdade material, que incentiva à reversibilidade das situações de desigualdade através da acção social, mas salvaguardando as diferenças “essenciais” entre os seres humanos.

Transformado em princípio organizativo, o princípio da igualdade assume as características burocráticas de impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez e dá origem a um sistema de acção e decisão que também encontramos na organização escolar.

Na verdade, a modernidade caracteriza-se pela construção de sistemas educativos baseados numa interpretação uniformista da igualdade progressivamente concretizada num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar ensinar a todos como se fossem um só.

Apesar de ser uma organização específica, a escola partilha com as grandes organizações de características do modelo burocrático e, como bem observou Taylor, da racionalização e padronização do modelo fabril.

O princípio da igualdade concretiza-se em uniformidade e homogeneidade, requerendo uma pedagogia da uniformidade, onde cabe ao professor transmitir e disciplinar e ao aluno ouvir, treinar, cumprir e aprender. Contudo, esta pedagogia da uniformidade nem sempre é bem sucedida e, colocando o défice nas condições de capacitação do aluno para receber o conhecimento, acciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação.

¹ Publicado em *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 29-43.

² Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

³ Universidade Católica Portuguesa.

1. O princípio da igualdade

A modernização da sociedade vem a ser, segundo Max Weber, o processo pelo qual emergem a empresa capitalista e o Estado moderno, cujo meio organizativo é o direito formal. O direito formal assenta no princípio da positivização, isto é, de que qualquer norma pode estatuir-se ou positivar-se como direito. A este princípio alia-se a pretensão e expectativa de que a norma será obedecida por todos aqueles que estão sujeitos à autoridade da comunidade política. Os cidadãos prezam “a lei” e esta, por sua vez, garante-lhes a interdição do Estado na vida, liberdade ou propriedade sem o consentimento da população ou dos seus representantes devidamente eleitos.

Determinam diferentes constituições políticas dos países democráticos o princípio da igualdade de todos perante a lei, salvaguardando cada um de tratamento discriminatório. Contudo, este princípio da igualdade jurídica não significa que todos devem ser tratados da mesma maneira, mas que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais desigualmente na medida em que eles se desigalam, de forma a promover a justiça e o equilíbrio entre todos. Assim, o conceito de igualdade abarca não já somente a ideia de igualdade formal mas também a ideia de igualdade material, por contraposição de igualdade e desigualdades (que é da ordem das “circunstâncias”), e ainda a ideia de diversidade que deriva das diferenças “essenciais” existentes no mundo social. Enquanto as desigualdades estão sujeitas à circunstancialidade histórica e são reversíveis através da acção social, no mundo das diferenças não é possível a reversibilidade (por exemplo, a diferença biológica de homem e mulher) ou o grau de legitimidade é equivalente (por exemplo, a diferença das formas de religião muçulmana e cristã), sabendo que no plano essencial das diferenças não existem gradações (ou estados), mas sim categorias diferenciadas umas das outras: “De uma forma simplificada, pode-se dizer que as desigualdades relacionam-se frequentemente relativamente ao *estar* ou mesmo ao *ter* (pode-se ‘ter’ mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos) enquanto as diferenças relacionam-se mais habitualmente ao *ser* (‘ser negro’, ‘ser brasileiro’, ‘ser mulher’)” (Barros, 2005:353).

2. A decisão burocrática

A organização da educação escolar para assegurar a igualdade fez-se através dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática, como a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade das decisões.

A acção da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações. É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros na tomada de decisão.

A operacionalização da acção da decisão burocrática faz-se pela pré-categorização através de normativos que, de um modo geral, introduzem sub-pré-categorias em categorias já previamente definidas em documentos legislativos de maior importância. É evidente que um dos objectivos e uma das consequências deste modelo é diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores, visto que a sua acção só pode ser accionada dentro dos limites dessas pré-categorizações ou, na versão adaptativa do modelo nas escolas, manipulando estas categorizações através de combinações de categorizações, diferenciação do grau de rigor de implementação, exploração de conflitos entre categorizações, etc. Assim, este processo de decisão próprio de um sistema de acção burocrática faz da acção da Administração no domínio da educação uma *acção insensata*, porquanto, na sua relação com as escolas, utiliza um juízo de conformidade de *meios* com *meios* e não um juízo de conformidade dos *meios* com os *fins*.

3. A concepção burocrática e industrial da escola

No modelo de administração pública centralizada, a escola é concebida como *serviço local do estado* e integrada na sua administração periférica (Formosinho, 1989). É um serviço chefiado por órgãos locais e funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação. A comunidade escolar restringe-se aos elementos que podem ser enquadrados na cadeia hierárquica da Administração da Educação e sujeitos ao poder disciplinar do Estado: professores, funcionários e alunos. Ela não tem autonomia (científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa), é um serviço dirigido pelos serviços Centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções directas, pelo que a sua direcção se encontra fora dela (Formosinho, 1999:55-56).

Esta concepção burocrática da escola aproxima-se de uma concepção da escola como “empresa de produção”, quando se perspectiva, não só os produtos alcançados, mas também a economia de processos através de soluções padronizadas e da selecção das pessoas certas para os lugares certos, em função dos princípios da divisão do trabalho e da especialização do trabalhador, no

pressuposto de que a eficiência aumenta na relação directa desta especialização. Neste sentido, compete à administração a selecção, o treino e o aperfeiçoamento do trabalhador para um cabal desempenho das tarefas, tendo em vista as metas da organização escolar. Compete-lhe, de igual modo a *concepção* do trabalho (actividade intelectual) e a sua *realização* (actividade prática), numa relação que se desloca da primeira para a segunda na medida em que se desce na pirâmide organizacional. Segundo Émile Planchard (1979:131-135), este processo integra várias tarefas, das quais as primeiras são: definir o *produto acabado*, isto é, em que consiste o aluno realmente formado; determinar os *factores* que se conjugam na consecução do resultado, efectuar uma análise minuciosa de todos os elementos que actuam no aluno; determinar os *métodos* de trabalho (no sentido mais lato) e os *instrumentos* mais apropriados para a verificação das diversas influências educativas e didácticas, comparar o seu valor, fixar as condições “óptimas” do seu emprego. Acrescenta este autor que a garantia de “uma eficiência máxima” se apoia no “controlo directo e tanto quanto possível objectivo (os resultados no aluno)”, tarefa esta que “corresponde à verificação industrial do produto, no que diz respeito à quantidade e à qualidade”, seja a “verificação final” seja a “verificação progressiva no decorrer da formação”, mas sempre “avaliação objectiva da eficiência dos diversos factores que intervêm na produção”.

4. O currículo uniforme e o princípio da homogeneidade

O Estado assume, assim, o modo burocrático para o desempenho da sua “missão educadora”, concebe um único modo de assegurar a universalidade da educação e, por isso, define uma *pedagogia óptima* que se traduz num currículo escolar.

Ao definir o currículo escolar, o Estado centralista determina de forma uniforme para o todo o território nacional e para todos os alunos *o que* devem estes aprender e, por isso, deve ser ensinado, assumindo explícita ou implicitamente opções de fundo quanto às suas finalidades e concepções de educação. A definição do *corpus* curricular enquadra-se, porém, numa concepção da escola enquanto local social da educação formal e de controlo social, que lhe facultou legitimidade ao longo da modernidade e fez dela aparelho ideológico do Estado. Ao mesmo tempo, incorpora concepções e orientações sobre o modo de estruturação e concretização do currículo relativamente a conteúdos, metodologias e controlo das aprendizagens curriculares.

O modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultiva a uniformidade e gira em torno de um abstracto aluno médio. Superiormente definem-se o papel da disciplina no

currículo, a sua carga horária semanal, os conteúdos programáticos e, eventualmente, formulam-se orientações metodológicas genéricas, cabendo à Didáctica o papel de, sobretudo, ensinar os melhores métodos e técnicas de transmissão desses conteúdos pré-definidos naquele contexto pré-definido. Aos professores cabe a implementação nas escolas.

A estrutura curricular centralizada e homogeneizante determina e organiza de modo funcional as disciplinas, incluindo a sua sequencialização e hierarquização por anos e ciclos de estudo, baliza as regras escolares e impõe a normatividade curricular: o que, como e quando se deve fazer. Apesar de algumas variações relativamente às áreas curriculares, mantém-se inalterável o pilar da estrutura curricular: tudo para todos é previamente determinado (Pacheco, 1996:171). Ela consubstancia uma *escola graduada* que assenta em critérios de temporalidade, tomando o ano lectivo como referência: a regulação do programa das disciplinas assenta no ano lectivo, o calendário escolar é determinado anualmente, a planificação nas escolas é feita ano a ano, o recrutamento e a colocação de professores é anual, a distribuição do serviço docente serve para todo o ano, os manuais escolares são escolhidos por ano de escolaridade e para vigorarem durante n anos, o projecto curricular de escola é anual, a avaliação que determina a progressão ou retenção do aluno é igualmente anual.

A escola graduada faz corresponder um ano de progressos nas matérias a um ano de permanência do aluno na escola, pressupondo que ele avança de forma regular em todas as áreas de desenvolvimento e determina a correcção do seu progresso comparando o que ele realizou com o que se estima adequado para o grau em que ele se encontra, pelo que o progresso tido por insuficiente se resolve com a repetição da tarefa correspondente ao ano de escolaridade em que se encontra e o progresso rápido é compensado com actividades de enriquecimento em sentido horizontal de modo a não antecipar o grau que se segue. O aluno é alocado a uma turma que, em nome da facilitação da aprendizagem e potenciação do rendimento escolar, se constitui pelo princípio da homogeneidade.

A não consideração da heterogeneidade dos grupos de alunos no que aos processos cognitivos se refere torna desnecessários os processos de individualização do ensino e a continuidade da relação pedagógica, pelo menos ao longo de um ciclo de escolaridade, ao mesmo tempo que legitima a reconstituição das turmas no início de cada ano escolar, a colocação anual de professores e a distribuição anual do serviço docente pelo sistema de preenchimento de *vagas docentes* correspondentes a *lugares docentes* (Formosinho, 2000:153). A alocação anual de professores e a homogeneização das turmas são, por isso, causa e consequência da pedagogia burocrática.

Na verdade, a anuidade escolar e as suas fracções temporais (período escolar, horário quinzenal ou semanal, jornada escolar, tempo lectivo) formatam, enquanto variável escolar, todo o trabalho docente e “ensinam-lhe” a compartimentação horária do ensino: “há um tempo para cada coisa, e cada actividade escolar deve realizar-se nuns limites de tempo máximo-mínimo” (Rico Vercher, 1989:475). Por outro lado, a programação anual e a “cronogramação” do ano escolar, ao mesmo tempo que requerem do professor capacidade para administrar o tempo escolar, naturalizam a descontinuidade das aprendizagens e a descontinuidade do ensino.

A educação escolar é descontínua porque se organiza em ensino compartimentado ao longo do dia, fazendo atribuir um professor a um grupo de alunos – a turma – que aloca num determinado espaço escolar – a sala de aula. Por isso, a escola vem sendo associada a uma ou mais salas de aula, onde um professor dá a sua lição a uma turma de alunos com o objectivo pré-determinado de transmitir uns blocos de conhecimentos perfeitamente delimitados nos programas. Esta “gramática” da escola contribui para a ritualização das normas burocráticas e, impondo a racionalidade normativa sobre as pessoas e os contextos, sacraliza a norma que é instrumental e contribui para a dualidade entre os *fins* da educação e os *meios* que conduzem à sua prossecução.

5. A pedagogia da transmissão

João Barroso (2001) exemplifica a uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com a evolução pedagógica do ensino primário público até à consolidação da matriz de “ensino em classe”. Enquanto divisão de alunos, esta matriz resulta do aumento do número de “aprendizes”, visa ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios e consubstancia-se no princípio de *ensinar a muitos como se fosse um só*.

Desde o início, o “ensino de classe” viu denunciado o seu carácter geométrico e homogeneizador impeditivo de um ensino individualizado e diferenciado (Barroso, 2001:76-77). Visto pelo lado da pessoa do aluno, este modo de ensinar significa a diluição da sua individualidade na turma enquanto estrutura compósita, a sujeição das suas forças e necessidades individuais a um ritmo cadenciado pela lição do mestre e pela realização dos exercícios de consolidação das matérias ensinadas e a impossibilidade de serem os seus conhecimentos e as suas aptidões a determinar o ritmo do processo. Visto do lado do professor, a sua atenção tem que dirigir-se à classe como um todo mais que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo e a supervisão do seu trabalho convida-os a tornarem-se em simples executores de programas pré-estabelecidos

e adaptadores de uma pedagogia pré-determinada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada (Formosinho, 1999:16).

A instituição do modo colectivo de ensinar como modo de organização pedagógica da escola faz da transmissão o seu modo característico de fazer pedagogia, que “se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir” (Oliveira-Formosinho, 2007:17). Este modo de fazer pedagogia é congruente com o modo organizacional baseado na burocracia: a burocracia “é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a acção, na pré-decisão no centro da acção a ser desenvolvida pela periferia”; a pedagogia da transmissão “representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controlo de práticas desligadas da interacção com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas” (2007:17-18). São a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da concretização da *pedagogia da transmissão* que explicam a sua persistência e resistência.

A *pedagogia da transmissão* fixa-se de forma exclusiva na importância dos conteúdos curriculares e pede a divisão de cada tópico em disciplinas, de cada disciplina em lições, de cada lição em factos e fórmulas para a criança seguir, passo a passo, degrau a degrau, e através do domínio de cada uma dessas partes chegar ao todo. Tendo como palavra-chave a “disciplina”, a pedagogia da transmissão sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e requer a definição de instâncias de orientação e de controlo. E, nesse sentido, a disposição das carteiras por filas verticais torna-se o dispositivo adequado, porquanto coloca cada aluno isolado e directamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde este é registado e facilita a circulação do docente para apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (Foucault, 1996).

A pedagogia da transmissão é o a expressão da pedagogia burocrática que, sustentando a “escola tradicional” (Formosinho & Machado, 2007:310-316), concebe o educando como um ser passivo, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa “caixa” que seria o educando. Nesta concepção *bancária* da educação o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, actua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. Por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem a ilusão de que actua na actuação do educador, acomoda-se

à sua escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os para depois os repetir; enfim, é mero objecto do processo (Freire, 1974:14-15 e 1975:84-85). Na concepção *bancária*, a educação orienta-se, pois, mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação (Fernández Enguita, 1992:79-80), mais para a “passividade” (Formosinho, 1987b) e “domesticação” que para a “libertação” do homem. Por sua vez, a concepção *humanista* de educação promove o encontro das pessoas do educando-educador e do educador-educando, na convicção de que “os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” e de que o que importa é desafiar os educandos através de situações existenciais concretas.

6. A pedagogia da compensação

A *pedagogia da transmissão* idealiza como “bom aluno” aquele que consegue acelerar a inscrição do que está prescrito (conhecimentos, técnicas, valores e atitudes) e atribui ao professor a tarefa de compensar os défices dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007:21).

Na verdade, a finalidade igualizadora da educação escolar confronta-se com o insucesso e o abandono escolares, cuja análise conduz à acumulação de evidências de que este fenómeno incide predominantemente sobre os alunos mais desfavorecidos sob os pontos de vista económico, social, cultural, familiar e psicológico e que estes factores são externos ao funcionamento da escola. Neste sentido, o cumprimento da finalidade igualizadora da educação escolar exige que a escola compense os défices cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da acção pedagógica, assumindo um conjunto de papéis que abarcam diferentes modalidades de política social (Saviani, 2008:33).

A pedagogia da compensação materializa-se em acção social nas vertentes da alimentação, saúde, higiene e dos apoios socioeducativos e em apoio psico-pedagógico com vista à compensação de carências detectadas nos alunos. Contudo, a persistência de insucessos reforça a ligação entre privilégio social e insucesso escolar e põe em causa a relação entre culturas escolares e outras culturas sociais, “entre culturas escolares fortemente vinculadas aos padrões de classes médias urbanas residindo nas regiões mais favorecidas e aos padrões de Estado nacional e, da outra banda, as culturas de classes populares, designadamente quando acumulam a residência em regiões deprimidas e a ligação aos sectores primário e secundário, ou quando sofrem processos de hipermarginalização por razões étnicas, religiosas ou outras” (Silva, 1994:1220).

A pedagogia da compensação desenvolve-se, assim, em coerência com um sistema que faz do currículo prescrito o projecto unificador das aprendizagens, sem abalar a sua rigidez programática, que, por sua vez, “inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá” (Roldão, 1999:41).

7. Inadequação da pedagogia burocrática

Os princípios da igualdade, da impessoalidade e da formalidade contribuíram para a emancipação do indivíduo, conferindo-lhe liberdade formal. Contudo, a sua energia emancipadora não impede que os indivíduos experienciem os princípios como abstracção e limitação da expressão das particularidades que compõem a diversidade. Na verdade, enquanto ser social, o ser humano é reduzido a ser genérico, igual a cada um dos outros homens por isolamento na colectividade coactivamente dirigida. A este propósito escreve Rousseau no *Emílio*:

O homem natural é tudo, para si mesmo; é a unidade numérica, o total absoluto que só tem deveres para consigo próprio ou para o seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fraccionária que depende do denominador e cujo valor está na sua relação com o número inteiro, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que mais bem sabem deteriorar o homem, retirar-lhe a sua existência absoluta para lhe dar uma relativa, e transportar o *eu* para a unidade comum; de modo que cada particular deixe de se crer um indivíduo, mas sim como uma parte da unidade e só seja sensível no todo (1990:18-19).

Esta afirmação da totalidade de cada ser humano que não se deixa apreender pela universalidade do conceito leva à contestação da impessoalidade, da uniformidade, da formalidade, da rigidez que caracterizam a pedagogia burocrática.

Em primeiro lugar, pela própria natureza da relação pedagógica. Com efeito, a relação pedagógica é uma relação pessoal e não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na *impessoalidade*, assim como é uma relação de pessoas concretas e dificilmente se sujeita a esquemas que se baseiam na *abstracção*. A relação pedagógica é também uma relação que se destina a transmitir conhecimentos, valores, normas e atitudes a crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si por diferenças de temperamento, de origem social, meio ambiente, aptidões, interesses, necessidades e motivações, e essa transmissão é feita por pessoas também diferentes, pelo que dificilmente aceita soluções pedagógicas baseadas na

uniformidade. Por outro lado, a relação pedagógica deve ser uma relação pessoal próxima, não se compadecendo, por isso, com sistemas que se baseiam na *distância* e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão. Finalmente, a relação pedagógica pode ocorrer entre pessoas muito diferentes em contextos muito diferentes não é facilmente enquadrável no princípio da *pedagogia óptima*. Não há aliás base científica para esta *pedagogia óptima*. Pelo contrário, se há algum consenso entre as várias teorias pedagógicas, é o de que qualquer relação pedagógica, para ser bem sucedida, deve ter em conta as especificidades dos intervenientes e do contexto (Formosinho, 1999:18).

Em segundo lugar, pela desigualdade que a pedagogia uniforme reproduz. Com efeito, a concretização do princípio da igualdade através da uniformidade administrativa não deixa de representar uma perversão da lógica filosófica, que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião. Na verdade, “aquela lógica administrativa impõe uma igualdade de comportamento no local de trabalho independentemente de capacidades, interesses, experiências, desejo de inovar, competência profissional, etc.” (Formosinho, 1999:16). E, nesse sentido, a pedagogia burocrática reproduz a sociedade desigualitária.

8. A promoção burocrática da diferenciação do ensino

A constatação de que há diferenças entre as crianças – capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem, factores socioeconómicos e familiares, disponibilidade para apreender a matéria ensinada, ritmo de aprendizagem, sexo, culturas e etnias, valorização dos saberes escolares, confiança na capacidade para aprender – e de que, na sala de aula, o tamanho único não serve para todos (Formosinho, 1987a; Heacox, 2006:12) e o desiderato de promoção da equidade têm levado à implementação de medidas de promoção da diferenciação do ensino.

A diferenciação do ensino visa responder às necessidades de cada aluno e pressupõe o diagnóstico do professor sobre as suas características – as suas necessidades, os seus interesses, as suas experiências anteriores e as suas preferências de aprendizagem – e a modificação, adaptação ou elaboração de novas abordagens do ensino. A diferenciação do ensino envolve uma ou mais das seguintes áreas: os conteúdos do ensino (tópicos, conceitos ou temas curriculares), o processo (a forma como o professor lecciona) e os produtos (resultados finais da aprendizagem). Os conteúdos são diferenciados quando o professor, na sequência de uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, lhes atribui actividades com nível de exigência adequado, lhes oferece opções entre tópicos a explorar em maior profundidade ou

lhes fornece recursos que vão ao encontro dos seus níveis de conhecimento. O processo é diferenciado quando o professor varia as formas que permitem aos seus alunos aprenderem ou processarem a informação: acrescenta mais complexidade ou maior grau de abstracção às tarefas, envolve os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo, aumenta a variedade de maneiras que utiliza para os estimular a aprenderem. Os produtos são diferenciados quando o professor exige resultados finais diferentes – um relatório, um discurso, um debate, uma dramatização – que mostrem a aprendizagem em acção (Tomlinson & Allan, 2002:21-24; Heacox, 2006:16-17).

Na sua concepção de “pedagogia óptima”, a pedagogia burocrática assumiu que “o tempo, materiais, metodologias de ensino, modos de agrupar os alunos, formas de expressar a aprendizagem, formas de avaliar a aprendizagem e outros elementos da sala de aula são ferramentas que podem ser usadas de múltiplas maneiras para promover o sucesso individual e de toda a classe” (Tomlinson & Allan, 2002:18), responsabilizando o professor pela efectividade da diferenciação. Ao professor compete, enquanto facilitador do ensino diferenciado, “fornecer e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem e usar o tempo de maneira flexível” (Heacox, 2006:18). Enquanto membro de um grupo profissional, ao professor compete “formar parcerias com os outros profissionais da escola e partilhar materiais, informações relevantes e recursos” e, enquanto “colaborador” das famílias dos alunos, deve “solicitar a ajuda dos pais (...) na tarefa de ajudar mais alunos a obterem sucesso escolar”, “deve explicar às famílias dos alunos o que está a fazer e pedir-lhes ajuda e apoio” (Heacox, 2006:19).

Contudo, esta apropriação da “diferenciação” tem sido compaginada com a perduração da normatização e tecnologia escolar da uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação (Barroso, 1993 e 2001; Formosinho & Machado, 2007). Ela é remetida para as qualidades do ambiente da sala de aula, para a interacção dos professores e destes com as famílias, independentemente da pressão da administração educativa e da sociedade para o cumprimento dos programas e a preparação para exame, da concepção de justiça na sala de aula e a receptividade dos alunos e dos pais à atribuição de tarefas diferentes ou da limitação de fundos para a aquisição de materiais e de recursos para trabalhar o currículo e planear o ensino diferenciado. De igual modo, esta apropriação transforma o “dever ser” que a bondade das ideias comporta em “dever fazer”, obviando o caminho da compreensão e adesão daqueles a quem cumpre “agir em conformidade” e promove, assim, a recepção burocrática da “pedagogia óptima”, quando os estudos sobre a mudança no universo da educação escolar mostram que a mudança escolar,

devendo ser polarizada nas práticas de intervenção pedagógica que se desenvolvem na sala de aula, deve ser de natureza sistémica e depende do modo como se lidera e se administram as escolas, assim como depende da cultura escolar. Diferenciar o ensino esbarra com crenças (mais ou menos) “arreigadas” na sociedade, na administração educativa e nas escolas, nos alunos, nos pais e nos professores. Tomlinson e Allan (2002:72-73) apresentam como limitadores dos projectos de diferenciação as crenças dos educadores que incluem os seguintes aspectos: os professores falam e os alunos absorvem; o tempo na sala de aula é fixo; o currículo é amplamente baseado em factos e competências; a aprendizagem agradável é um luxo; “justo” significa tratar todas as crianças da mesma maneira; os alunos não aprendem aquilo que o professor não domina completamente; a vida é difícil e os professores devem ajudar os alunos a prepararem-se para os seus rigores, fornecendo-lhes uma prova da “realidade” na sala de aula; é apropriado e eficaz ordenar os alunos por anos lectivos e horários; se pudéssemos organizar os alunos por grupos homogéneos, não necessitaríamos da diferenciação; a inteligência é fixa, a capacidade e a condescendência estão interligadas; a maioria dos alunos não consegue lidar com a responsabilidade na sala de aula; a maioria dos alunos deveria ser capaz de aprender da mesma maneira; os alunos que diferem amplamente nas suas expectativas em relação à exigência de um determinado ano de escolaridade são problemáticos; os estudantes que passam de ano são bons e não precisamos de nos preocupar com eles; os défices académicos dos alunos devem-se ao facto de estes não aprenderem.

Conclusão

O modo de organização da escola para assegurar a igualdade em educação assume princípios organizativos de racionalidade técnico-instrumental, hauridos da burocracia e do mundo da produção industrial, que potenciam a pedagogia colectiva baseada no ensino do professor e no treino do aluno. Esta pedagogia, quando não é bem sucedida, atribui ao professor a tarefa de compensar o défice do aluno com dificuldades de aprendizagem. O insucesso da educação compensatória leva à promoção da diferenciação do ensino, cuja apropriação pelos agentes educativos continua a dever ser compaginada com a perduração da normatização e tecnologia escolar da uniformização.

A promoção da diferenciação requer, assim, uma intervenção pedagógica de natureza sistémica que depende dos professores, mas também da liderança e da cultura escolar e, por isso, pede outras dinâmicas e outros modos de organização do processo de ensino e da escola (Formosinho & Machado, 2009; Azevedo & Alves, 2010; Verdasca, 2011) que, por sua vez, assentam mais na

autonomia institucional e sobretudo na autonomia dos professores a quem compete a reconfiguração e contextualização dos modelos de organização e a prossecução das finalidades da educação escolar.

Bibliografia

- Azevedo, Joaquim & Alves, José Matias (2010). *Projecto Fénix: Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Vila Nova de Gaia: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Barros, José d'Assunção (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções, *Análise Social*, Vol. XL (175), 2005, 345-366
- Barroso, João (1993). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos PEPT, nº 16
- Barroso, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA pp. 63 - 94
- Fernández Enguita, Mariano (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Formosinho, João (1987a). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, pp. 41 – 50
- Formosinho Sanches Simões, João Manuel (1987b). *Educating for Passivity: a study of portuguese education (1926-1968)*. London: University of London / Institute of Education
- Formosinho, João (1989). De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, 2 (1), 53-86
- Formosinho, João (1999). “A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada”. In J. Formosinho et al. (1999) *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho
- Formosinho, João (2000). A escola das pessoas para as pessoas – Para um manifesto antiburocrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA

- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado, construindo o futuro* (293-328). Porto Alegre: Artmed
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Freire, Paulo (1974). *Uma Educação para a Liberdade*, 3ª ed. Porto: Textos Marginais
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2ª ed. Porto: Afrontamento
- Heacox, Diane (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora
- Planchard, Émile (1979). *Introdução à Pedagogia*, 3ª ed. revista. Coimbra: Coimbra Editora
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora
- Rico Vercher, Manuel (1989). Temporalización del trabajo escolar. In Óscar Sáenz (dir.), *Organización Escolar* (pp. 465-496). Madrid: Anaya
- Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*, 2 vols. Lisboa: Publicações Europa-América
- Saviani, Dermeval (2008). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados
- Silva, Augusto Santos (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas, *Análise Social*, Vol. XXIX (129), 1994 (5.º), 1211-1227
- Tomlinson, Carol Ann & Allan, Susan Demirsky (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Verdasca, José (2011). Prefácio. In Isabel Fialho & Hélio Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 1-5). Évora, CIEP – Universidade de Évora

Equidade educativa

Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais

José Matias Alves¹

Do conceito de equidade e a questão das desigualdades

Para efeito deste texto, consideramos a equidade como a aplicação das normas, programas e outras prescrições tendo em conta o contexto específico, e as pessoas concretas a quem se dirigem, procedendo, em consequência, a uma prática de adequação que possa gerar o maior bem possível para as pessoas concretas.

Neste quadro concetual, o dar a mesma coisa a todos *como se todos fossem um só* (Barroso: 2001) é uma prática igualitarista mas não equitativa, sendo iníqua e injusta.

Consideramos, pois, que a equidade adapta a regra para um determinado caso específico para a tornar mais justa e assim gerar um maior bem pessoal e comum.

Neste contexto, os caminhos de equidade passam por atender e cuidar de cada aluno tendo em conta as suas necessidades e potencialidades; orientar as ações educacionais de acordo com a diversidade dos sujeitos; reduzir as condições desiguais que existem entre os sujeitos através de discriminações positivas; assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os sujeitos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado que permita a todos aprender e assim caminhar para uma igualdade tendencialmente mais efetiva.

A instituição escolar, sob a capa da igualdade formal de acesso e de frequência escolar, praticou uma seleção e uma exclusão massivas, contribuindo para legitimar a estratificação social e reforçar as desigualdades de partida.

Foi esta *indiferença às diferenças* que Pierre Bourdieu (1966) denunciou:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore no conteúdo do ensino ministrado, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura” e a assumir o efeito nefasto do veredicto escolar.

Também Perrenoud (1996) chama a atenção para uma outra face do problema:

Sem negligenciar o contributo da sociologia da educação para a construção de dispositivos realistas de diferenciação, gostaria de propor uma leitura complementar: o fracasso escolar joga-se também nas ínfimas diferenças que não relevam da gestão pedagógica da heterogeneidade dos aprendizes.

Mas antes da dimensão antropológica da turma e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didático, do ofício do aluno ou do professor. Lugar, identidade, necessidade de pertença, projeto de vida, confiança em si mesmo, relação com o saber, o tempo, o espaço, a ordem, a capacidade de dar sentido ao trabalho escolar: tudo isto distingue os alunos, tanto como nas disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimento e influencia o sucesso. Mas estas “pequenas diferenças” apelam a um outro olhar, um outro tratamento, uma outra relação pedagógica.

Como alerta o autor (Perrenoud, 1996):

A ínfima diferença é também a última diferença, a que resistirá mesmo no quadro de uma pedagogia diferenciada e de dispositivos favorecendo a individualização de percursos, porque implica a pessoa e a cultura do professor, a sua identidade e o seu projecto, e não somente a sua didáctica e a gestão da sua turma.

Propomo-nos neste texto sistematizar 15 desafios para uma prática *não hipócrita* de equidade² e inclusão e que se colocam ao nível meso e micro das organizações educativas.

² Por prática não hipócrita queremos significar uma inclusão que promova as aprendizagens fundamentais para a vida, viva-se ela onde se viver. Uma inclusão que seja assistencialista ou *guardadora* e que coloque os alunos uns com os outros na esperança romântica de que assim todos aprendam é uma fraude e uma mistificação.

Desafios Organizacionais

Se todos os alunos são diferentes, têm inteligências diferenciadas, ritmos de aprendizagem próprios não é justo que cada um deles seja inserido de forma forçada na mesma grelha e receba a *mesma* ementa³.

Ter em conta os contextos sociais e culturais dos alunos é um dos desafios que não pode deixar de ser prosseguido. Esta consideração não significa privar os alunos dos conhecimentos nacionais e internacionais e dos conteúdos de *valor universal*.

Significa apenas que o acesso ao *mundo* não pode ser feito com a ignorância ou a rasura do local. A valorização do local pode ser, justamente, a porta de entrada no mundo dos conhecimentos globais e universais. A este propósito seja-me permitido evocar a extraordinária narrativa de Rui Canário *Como se Amansa um Cavalo?* (Canário: 1991).

Contava o autor que a professora *primária* numa aldeia do Alentejo com uma predominância de crianças ciganas usou a estratégia de colocar os alunos a ensinarem-lhe como é que os seus pais *amansavam* os cavalos que usavam nas lides domésticas e profissionais. Esta prática de reconhecimento e valorização de costumes, tradições e saberes fez com os alunos aprendessem rapidamente a comunicar oralmente e por escrito, porque viram nesses códigos uma forma de identidade e orgulho pessoal e grupal.

No poema XX de Alberto Caeiro há uma abordagem que serve também de ilustração a esta necessidade de estar próximo e de conhecer:

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.
O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.

³ É certo que todos os alunos devem aceder a um referencial comum de saberes, saberes-fazer e desenvolver atitudes e disposições que os capacitem para uma vida pessoal, social e profissional digna e decente. Mas essa matriz deve permitir a diversidade epistemológica e sobretudo a diferenciação de práticas.

Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.
7-3-1914

O

A prática da equidade terá, pois, de considerar as pessoas e os contextos concretos se quisermos ativar a *vontade de aprender* e dotar de sentido as propostas de aprendizagem que fazemos aos nossos alunos.

Uma outra categoria promotora de equidade é a gestão coletiva e colaborativa do currículo e dos programas. Falamos da centralidade das equipas educativas que têm a liberdade e a responsabilidade de conhecer os alunos e de adequar a oferta curricular às suas necessidades, capacidades e talentos (cf. Formosinho & Machado, 2016).

Para tornar claro o significado deste desafio tomamos o exemplo do Agrupamento de Escolas de Óbidos que desde há alguns tem aplicado o seguinte dispositivo (Cabral e Alves, 2016). Os professores do 2º ciclo dos vários complexos educativos são responsáveis pelas aprendizagens de todos os alunos desse ciclo. Têm no seu horário letivo tempos comuns de planeamento e gestão:

Equipas Educativas – 2º Ciclo – 2016/17

Hora	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab
10:00		Equipa Educativa - Áreas	Equipa Educativa - Alunos	Equipa Educativa - Paralelos	
10:40		Equipa Educativa - Áreas	Equipa Educativa - Alunos	Equipa Educativa - Paralelos	
11:20		Equipa Educativa - Áreas	Equipa Educativa - Alunos	Equipa Educativa - Paralelos	
11:50		Equipa Educativa - Áreas	Equipa Educativa - Alunos	Equipa Educativa - Paralelos	
13:00			Reunião da Equipa Educativa Paralelos	Reunião da Equipa Educativa Áreas	Reunião da Equipa - Alunos
13:40					Reunião da Equipa - Alunos
14:20	Equipa Educativa - Alunos	Equipa Educativa - Paralelos			Equipa Educativa - Áreas
15:00	Equipa Educativa - Alunos	Equipa Educativa - Paralelos			Equipa Educativa - Áreas

Figura 1 – Organização horária das equipas educativas docentes (fonte: Escolas de Óbidos)

Durante 7 tempos semanais todos os alunos recebem uma proposta educativa à medida da sua identidade. Isto é: os professores fazem o diagnóstico das necessidades e talentos e reagrupam os alunos para durante cerca de 6 semanas desenvolverem práticas específicas em diferentes ambientes e contextos. Os testemunhos dos alunos sobre as aprendizagens geradas nesses tempos é expressiva:

“Aprendo mais.”

“Tiro dúvidas.”

“Ajudamo-nos uns aos outros.

Aprendo coisas novas. Sinto que a professora tem mais tempo. Trabalhamos em grupos de 5, 6.”

“Aprendo coisas novas. Por exemplo na Matemática fazemos uma ficha para os outros.”

“Aprendo mais e estabilizo. É uma boa substituição do apoio ao estudo. Sinto que aprendo mais.”

“Mais tempo para tirar dúvidas. Fazemos jogos de concentração, como o Super T.”

[Todos concordam que aprendem mais.]

Fonte: Relatório de monitorização. Porto: FEP. Janeiro 2017

Por sua vez, os professores das equipas educativas do 2º e 3º ciclos escrevem o seguinte sobre o modo novo de trabalhar:

- *veio provocar-nos*
- *veio tirar-nos da nossa zona de conforto*
- *mostrou-nos outras possibilidades de organização escolar*
- *permitiu-nos evoluir ao nível da tomada de decisão conjunta*
- *permitiu-nos encontrar outros modos de trabalho pedagógico*

[professores do 2º ciclo, Escolas d'Óbidos, 29 de junho 2016]

- *não podemos continuar a trabalhar sozinhos*
- *trabalhando juntos, obtemos melhores resultados*
- *ajudou-nos a pensar de outra forma*
- *pudemos ousar fazer diferente*
- *aprendemos a partilhar e perseguir objetivos comuns*
- *harmonização da ação pedagógica*
- *relevância da planificação integrada, participada e atempada da ação educativa*
- *aprendemos que temos o poder de promover mais aprendizagens*
- *juntos temos muito mais poder do que individualmente*

[professores do 3º ciclo, Escolas d'Óbidos, 29 de junho 2016]

(Cabral e Alves, 2016)

Um dos requisitos do funcionamento das equipas educativas é a flexibilização do modo de agrupar os alunos e a mobilização de outros espaços de aprendizagem para além da sala de aula tradicional. No ponto anterior já se explicou que os alunos, *em cerca de 20% do seu tempo semanal*, seguem um programa próprio, específico, diferenciado onde pode aprender mais.

Os desafios organizacionais anteriormente enunciados só têm condições de êxito se foram alimentados por uma prática sistemática de escuta. Como bem observou Rubem Alves *“sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar, ninguém quer aprender a ouvir.”*

<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/escutatoria.pdf>, acesso 26 de novembro 2017)

Por sua vez, Crozier (1994) bem assinalou que a escuta é uma condição de sobrevivência organizacional. Por uma razão simples: não existe nenhuma fórmula *"a priori"* para ultrapassar os problemas que vão surgindo com o desenvolvimento de uma ação complexa. O autor afirma

que é "indispensável transformar profundamente o sistema de organização" transformá-lo na medida em que seja capaz de responder às mutações da sociedade (que são inevitáveis). Assim, a receptividade é uma das soluções para um melhor relacionamento, bem como para o apoio à inovação e ao desenvolvimento. Uma maior confiança nas pessoas é outros dos requisitos; e a consciência de que a época do controlo total acabou, sendo necessário errar para encontrar soluções.

Crozier aponta-nos três tipos de expectativas partilhadas: "expectativa do conhecimento qualitativo dos factos humanos, expectativa de pluralismo em matéria de opiniões, procura de abertura em matéria de comunicação". Estas três expectativas levam a três valores: a verdade, a tolerância e por fim, a transparência. Estes conceitos são imprescindíveis numa organização que quer promover a eficácia e a equidade.

O quinto desafio organizacional que viabiliza uma prática de equidade é a promoção da escola enquanto comunidade de aprendizagem. Porque se aprende com o que se faz. Se aperfeiçoam as práticas, se celebram os êxitos e se corrigem os erros. Uma comunidade onde todos têm vez e voz e onde se instituem espaços e tempos de encontro, de reflexão, de questionamento, de procura, de avaliação, de interação, de reconhecimento (Guerra: 2001).

Desafios Profissionais

Mas não basta vencer os desafios organizacionais. As organizações são, basicamente, pessoas em interação que persegue determinados fins e mobilizam determinados recursos e meios. O modelo (o molde) escolar foi empurrando os professores para uma prática solitária em cada sala de aula. Precisamos de ver as vantagens de uma cultura mais interativa:

“Sugerimos, portanto, que a todos os níveis, se canalize uma boa proporção dos recursos destinados ao desenvolvimento dos docentes, não para workshops e acções de formação contínua, mas para a criação de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros, observarem-se mutuamente e desenvolverem redes de contactos entre si” (Fullan e Hargreaves, 2001: 174).

Esta prática profissional mais interativa eleva a eficácia da resposta aos problemas complexos que enfrentamos. E faz-nos evoluir nos planos pessoal e profissional.

Uma prática profissional mais interativa obriga, simultaneamente, a promover a autonomia individual pois não há um *todo interativo* sem a qualidade, o conhecimento de cada uma das partes. A autonomia individual conjuga-se, pois, com as autonomias das equipas educativas e das próprias organizações. E este modo de agir reforça a qualidade das respostas, institui uma responsabilidade partilhada que reforça o sentimento de pertença a uma comunidade profissional de aprendizagem e o sentido de compromisso na prestação de um *serviço* que vai muito para além do valor de mercado.

A questão da *profissionalidade* docente inicia-se com uma vontade individual, sustenta-se numa dinâmica coletiva, e orienta-se para instruir, socializar e estimular as pessoas que nos são confiadas.

Não basta, contudo, a vontade individual e uma inscrição num modo ser colaborativo. É preciso ativar todos os dispositivos que atualizem os saberes profissionais e permitam colocar as competências em ação.

Perrenoud (2001) enuncia 10 competências chave. Segundo o autor, organizam-se em 10 grandes famílias, a saber:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Sem ter condições de desenvolver cada uma delas, sublinho as que, no atual contexto, me parecem mais relevantes:

Organizar e estimular situações de aprendizagem. O professor não pode hoje competir com as poderosas fontes de informação. A sua função maior não pode ser a de transmitir um saber codificado e sistematizado. As máquinas fazem-nos muito melhor e de forma mais eficaz e até interativa. Mas a perda (ou a substancial redução desta função) não significa a menorização do

professor pois há funções muito mais relevantes: planejar sequências de aprendizagem para os alunos concretos, mobilizar recursos para a auto e heteroaprendizagem, monitorizar aprendizagens individuais ou em pequenos grupos, identificar bloqueios e prováveis causas, estimular vontades e curiosidades, desafiar, implicar, celebrar. São funções docentes de uma grande exigência dada a diversidade de pessoas com quem interage.

Gerar a progressão das aprendizagens. Como se sabe, (pelo menos por parte daqueles que se não perderam no tempo e sabem que o papel do professor não se limita a ensinar e rejeitam a tese de que se os alunos não aprendem o problema é deles), ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão:2007). E, assim sendo, ensinar é *gerar (e gerir) a progressão das aprendizagens dos alunos*. Sem aprendizagens o ensino é inútil. Por isso, o foco da ação docente é fazer evoluir os alunos nos diferentes domínios do aprender (cognitivo, afetivo, emocional, relacional, social). E esta função é, também, de enorme relevância e alcance.

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação ao serviço da aprendizagem de todos. Este papel tão exigente é uma das condições centrais da promoção da equidade dadas as múltiplas desigualdades que ameaçam o acesso aos conhecimentos e ao seu uso.

As demais competências são, de alguma forma, instrumentais em relação ao propósito maior de fazer aprender a todos o máximo possível. O trabalho colaborativo e em equipa, o envolvimento dos alunos em situações de exigência e trabalho, a implicação dos pais, a participação na gestão da escola (ao nível meso e micro) são funções subsidiárias das anteriores. No seu conjunto bem ilustram o quanto o professor tem de aprender, de forma permanente, para poder estar à altura dos desafios.

Mas não basta a vontade e os saberes em interação. É necessário ativar o poder de ser. Porque o professor ensina também aquilo que é. Porque o exemplo é um poderoso fator desencadeador das aprendizagens. Porque os modos de ser e de estar influem na relação e esta é um dos preditores mais poderosos do sucesso. As nossas emoções e os nossos sentimentos desempenham um papel chave nas disposições de aprender. O gostar do que se ensina e a quem se ensina, a alegria, o humor, a empatia, a compaixão ... são disposições fundamentais para se gerar situações de aprendizagem fecundas. E por aqui se vê o grau de exigência quase infinita de uma profissão *impossível*.

Por fim, enunciamos o desafio maior do ser professor na perspetiva da equidade. E que é o de ser uma autoridade. Ser uma autoridade é ser autor. Ser autor é ser um criador de oportunidades de aprendizagens múltiplas e diferenciadas. Ser uma autoridade é fazer crescer os outros pela força dos saberes múltiplos. Como dizia o poeta António Boto, *o mais importante*

da vida é ser-se criador. No caso da docência, é esta competência e a distinção maior. E é por isto que o professor é reconhecido como autoridade. Como escrevi noutra contexto seguindo uma reflexão de Miguel Santos Guerra (Alves, 2009, <https://terrear.blogspot.pt/2009/12/autoridade.html?q=autoridade>)

A palavra autoridade provém do verbo latino *auctor*, *augere* que significa fazer crescer. Tem autoridade a pessoa que ajuda a crescer. Que faz crescer o respeito, o amor ao próximo, a coerência, o saber, a sabedoria, o exemplo. Que faz crescer a tolerância, a cooperação e a entreatajuda. Uns têm autoridade. Agem para guiar, libertar, emancipar as pessoas e as organizações de tutelas estúpidas. Agem para se tornarem dispensáveis. E é esta a missão maior do professor, a missão mais nobre e imprescindível. Uns têm (e são) autoridade. Outros têm apenas poder. O poder de mandar, de afirmar o seu estatuto, de destruir, de manipular, guerrear.

É, pois, preciso reclamar a *autoritas* para as escolas, para os professores, para os pais. Criar dispositivos que a façam emergir, que a reconheçam e valorizem. Aprender o ofício e o exercício de ser uma autoridade. Que é reconhecida pelo seu saber (no limite, pela sua sapiência), pelo seu exemplo, pela sua dedicação ao próximo (*e quem é o meu próximo?* – pode perguntar o eco bíblico).

A autoridade é pois a essência do ser professor. Quem não exerce autoridade sobre os seus alunos não tem condições de ser professor. E quantas vezes ela é ameaçada pelo alheamento e pelo desinteresse, pela balbúrdia e pela desordem. Quanto vezes nos sabemos e nos sentimos não estando a ser professores, não por défice de saber, mas por défice de condições de exercício de autoridade.

Esta é uma batalha decisiva em que todos somos chamados a participar. Ajudando-nos uns aos outros. Com os laços do saber e da experiência. Com uma palavra, um olhar, um silêncio. Precisamos, como do pão para a boca, de uma comunidade. De ideias, de valores, de afetos.

Ainda neste contexto, Santos Guerra (2008) refere que

a tarefa do professor continua a ser a de levar as crianças a amar o conhecimento, a de as ensinar a pensar por si próprias e a conviver com todos, a de lhes proporcionar critérios, de forma a saberem discernir, a não se deixarem enganar, a saberem respeitar-se a si próprias e aos outros.

Desafios Pedagógicos

Descendo agora até ao nível da ação pedagógica, encontramos o desafio de um novo mundo tecnológico. O quadro negro, uma metáfora da pedagogia do século XX, foi um instrumento fundamental de todo um século e que instituiu toda uma *micro gramática*.

O quadro negro era um instrumento vazio (nada tinha dentro), fixo à parede (ou então com uma mobilidade reduzida), coletivista (uma vez que se dirigia a toda a classe ao mesmo tempo) e hierárquico pois instituía uma relação vertical de poder e de domínio para assegurar a transmissão.

Hoje, o mundo já não é assim. Os quadros são os écrans tácteis dos telemóveis. São móveis, andam o bolso de toda a gente, estão cheios de milhões de informação, são individuais (permitem uma personalização da aprendizagem) e podem instituir relações mais horizontais e interativas.

Esta metamorfose traz em si um mundo de possibilidades pedagógicas. Pode reforçar a personalização, dinamizar o trabalho colaborativo entre os alunos, incrementar a lógica de pesquisa e de procura de respostas para os problemas. Os alunos podem enfim ser mais protagonistas da sua aprendizagem e praticar uma grande diversidade de trabalhar capazes de gerar mais aprendizagem. Neste cenário, o professor pode, uma vez mais, ativar dispositivos promotores de mais eficácia e equidade.

O segundo desafio pedagógico que gostaríamos de assinalar tem a ver com a *essencialidade*. As reformas educativas, controladas em grande medida pelas corporações disciplinares, têm operado numa lógica de sucessivos acrescentos e prolongamentos sobrecarregando tudo até ao limite do intolerável. O paradigma das *têtes bien pleines* sempre tem prevalecido sobre as *têtes bien faites*. E por isso é sempre a acrescentar conteúdos, objetivos, metas e quanto mais cedo melhor. Este desvario, não sendo uma particularidade portuguesa, encontra aqui um fértil terreno de florescimento. De facto, nós não temos uma entidade pública central que zele e garanta um currículo essencial, viável e exequível. Na nossa democracia sempre foi assim. Lembro um caso que profissionalmente vivi, nos idos de 1994_96, como diretor-geral do ensino secundário. Preparava-se nessa altura os exames finais nacionais do ensino que se iam universalizar em junho de 1996. E constou-se, então, que era impossível fazer exames com aqueles programas. Os programas não podiam ser refeitos (também por causa das garantias aos períodos de vigência dos manuais). E tivemos de, rapidamente, avançar para as então chamadas OGP – Orientações de Gestão dos Programas que definiam o que era essencial ensinar [há uma

curiosa analogia com o que se passou no verão de 2017 com as aprendizagens essenciais e o desejado alinhamento com o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória].

Mas voltando ao tópico. A matriz foi sempre a de empanturrar os programas tornando-os impossíveis de cumprir e gerando muitos efeitos perversos nas metodologias de aprendizagem. Raramente se pergunta: *o que é que já não é preciso ensinar? O que é que é dispensável? O que é que inútil? O que é que está nos programas só para selecionar e chumbar alunos?* [permitam a radical pergunta]

Portanto, o desafio da essencialidade. Que compete ao Ministério da Educação, certamente. Mas também compete aos conselhos pedagógicos das escolas, aos departamentos curriculares, aos professores enquanto profissionais com a sua autoridade intrínseca.

A este propósito, e como possível guia de ação, citemos Olivier Reboul, aqui retomado por António Nóvoa (2011):

Coloquemos então as duas questões clássicas: **O que é que vale a pena ser ensinado? E como é que deve ser ensinado?** Para a resposta à primeira questão, ainda me serve a célebre frase de Olivier Reboul: **Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos.** Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico. Esta resposta é útil, mas não chega. Ela deve ser completada por uma terceira injunção: **Tudo o que torna a vida mais decente.** Quero dizer, na senda do que atrás vos expliquei, que o pensamento curricular tem de interrogar-se sobre se a relação entre o saber e a vida humana, entre a ciência, a consciência e a decência. Aproximamos aqui um problema que é claramente “político”, mas que é também “ético”, no sentido referido pelo neurologista António Damásio quando relaciona as emoções, os sentimentos e a consciência. Este é, talvez, o grande desafio da contemporaneidade.

Para a resposta à segunda questão, como ensinar, recorro ainda a António Damásio quando explica que **sem emoções não é possível tomar decisões, não é possível mobilizar um pensamento racional.** Ora, num certo sentido, a nossa estrutura didáctica baseou-se na separação entre estes dois termos, no fechamento do processo educativo numa estrutura escolar rígida. Pensámos a pedagogia do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstracto. Acreditámos que a actividade emocional era separável da actividade racional. Enfim, fechámo-nos no interior de um conjunto de dicotomias que a investigação mais sofisticada tem vindo a desmontar peça por peça. **Hoje, torna-se cada vez mais evidente que precisamos de uma concepção radicalmente nova de ensino e de currículo.**

Passando ao terceiro desafio, ele pode assumir o nome da diferenciação pedagógica. Preliminarmente, deve sublinhar-se que a diferenciação pedagógica não pode legitimar uma redução das finalidades e objetivos de aprendizagem porque isso consagraria a iniquidade e a injustiça. Mas, mantendo-os, é possível diferenciar conteúdos, processos, produtos e ambientes de aprendizagem pois tudo isto é instrumental em relação aos fins.

Para que esta prática seja possível e sistemática torna-se necessário centrar a ação no trabalho de grupos de alunos, incentivar a diversidade de práticas e de ambientes de aprendizagem, a construção, organização e disponibilização de bancos de recursos que permitam aos professores e aos alunos usarem uma grande diversidade de fontes e materiais. O trabalho colaborativo dos docentes e o programa de ação dos *centros de recursos das escolas* deveriam estar alinhados com este propósito.

O quarto desafio (muito antigo) chama-se avaliação formativa, avaliação formadora ou avaliação para a aprendizagem. Este desafio não tem sido vencido porque a missão central da escola continua a ser instruir, selecionar e certificar tendo como base os testes escritos mais ou menos padronizados. É certo que os exames finais nacionais e o regime de acesso ao ensino superior reforçam esta tendência, mas não são a explicação única.

Não negando este peso e o efeito de socialização profissional que opera, penso que questão central tem a ver com as *culturas profissionais e organizacionais (e até familiares)* e que não tem sido possível mudar. Se queremos que estas culturas mudem teremos de mostrar os efeitos benéficos de um paradigma alternativo de avaliativo e praticá-lo. Só outras práticas conseguirão mudar estas culturas seletivas e credencialistas.

O quinto desafio pode ser o das fronteiras da sala de aula. A *sala de aula* perderá centralidade e sentido. Aprender-se-á em todos os lugares, de muitos modos e formas. O território será uma fonte por excelência de aprendizagem. As redes e as interações reais e virtuais ganharão mais terreno podendo ser um dispositivo ao serviço das aprendizagens de todos.

Há diversas outras questões onde se joga a questão de equidade educativa. Não podendo ser exaustivo, assinalo um dualismo cada vez mais acentuado e que tem sido fortemente induzido por um governo [XXI Governo Constitucional, 2015_...] que supostamente quer promover a equidade e a justiça: as elites investem na Educação privada, cuja base estrutural é a aprendizagem de elevada qualidade, enquanto as escolas públicas estão cada vez mais centradas em dimensões sociais e assistenciais. Essa Educação feita em duas velocidades é o pior dos cenários para o nosso futuro, pois só aumenta a iniquidade e a desigualdade de

oportunidades.

Referências

- Barroso, J. (2001). O século da escola, do mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola, entre a utopia e a burocracia*. Edições Asa.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inegalité sociale devant l' école et devant la culture, *Revue Française de Sociologie*, 3:325-347.
- Cabral, I. e Alves, J. (2016). Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 2016, pp. 81-113
- Caeiro, A. (1946). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática
- Canário. R. (1991). Como se amansa um cavalo. *Correio Pedagógico*, s/r.
<https://terrear.blogspot.pt/2010/03/ciclo-do-ensino-basico-o-aluno-produtor.html>
- Crozier, M. (1994). *L'entreprise à l'Écoute. Apprendre le management post-industriel* Paris: Ed. Du Seuil
- Formosinho, J. e Machado, J. (2016). Diversidade discente e equipas educativas. *Nova Organização da Escola – caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 39-54
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2008). *No coração da escola*. Porto: Edições Asa
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa
- Nóvoa, A. (2011). *O Regresso dos professores*. Lisboa: Ed. De autor [o texto a que corresponde esta citação surge em diversos textos do autor sendo a 1ª referência no ano 2003]
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica* Porto Alegre. nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html
- Roldão. M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n. 34

Justicia social y equidad escolar¹

Unas revisión actual

Antonio Bolívar²

0. Introducción: Planteamiento del problema

Los directores de RIEJS me han propuesto, para este primer número, hacer una relectura actualizada y reelaboración de un trabajo mío anterior (Bolívar, 2005) sobre equidad y teorías de la justicia, que ha tenido una cierta repercusión. Mis lecturas y formación desde entonces, lógicamente, se han ampliado pero, sobre todo, el territorio de la equidad y justicia escolar se ha *complejizado*, presentando más caras y contornos que las cuestiones distributivas. Se ha roto el mapa de la modernidad sobre el tema y, ante la nueva narrativa de lo social, resulta ahora – por tanto – más complicado formar el rompecabezas para dibujar una figura coherente. No obstante, no renuncio a presentar lo que estimo puedan ser grandes líneas que posibiliten orientarse en un universo con múltiples justificaciones.

El ideal de lograr una “igualdad de oportunidades” (*égalité des chances*), progresivamente se ha visto, desde la Sociología de la Educación, gravemente desestabilizado, cuando no abandonado como un sueño ilustrado. Si la escuela en la modernidad fue la institución principal para lograr la igualdad de oportunidades a través del mérito y esfuerzo de los individuos, lejos de cualquier condicionamiento social, actualmente hemos dejado de creer en dicho dispositivo. Diversos factores han obligado a resituar de modo más complejo la justicia referida al ámbito escolar: la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc. Hay *diferentes gramáticas de la justicia escolar*, que tienen muchas caras o esferas y, aunque fuera deseable, no es posible una concepción unitaria que abarque (y explique) todas las dimensiones. Esto nos ha llevado a visibilizar otras dimensiones de la injusticia: además de la económica, que exige una redistribución; cultural, que requiere un

¹ Publicado en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 2012, pp. 9-45.

² Universidad de Granada.

reconocimiento; y política, que precisa de representación (Fraser y Honneth, 2005). Lo justo ya no puede seguir identificándose con un *universalismo homogeneizador*, pues exige ser compensado con el *reconocimiento* de contextos y culturas. Derivado de las nuevas sensibilidades se están proponiendo nuevas perspectivas de la igualdad, como la *igualdad afectiva* (Lynch *et al.*, 2009), referida a esa dimensión de las relaciones afectivas de amor, cuidado y solidaridad, frecuentemente abandonadas o silenciadas (“*Fiat iustitia et pereat mundus*”) por las teorías de la igualdad. Justamente, pienso, una de las tareas que se propone la nueva RIEJS es recoger estas diversas dimensiones referidas a la justicia social en el ámbito educativo.

Plantearse la equidad en educación desde el punto de vista de la justicia social requiere entrar en las argumentaciones más relevantes de la *filosofía moral y política* que, aunque diversas y plurales y con mayor apoyo y legitimidad unas que otras, puedan servir de base para evaluar su equidad o inequidad. No obstante, si bien todas las teorías coinciden en la igualdad, el asunto en que divergen es *equality of what?*, según la conocida formulación de Sen (1995); o –en otros términos– qué deba entrar o no, porque se considere relevante, en la “igualdad de oportunidades” educativas. Aún cuando existen discursos en esta línea (Meuret, 1999; Derouet y Derouet-Besson, 2009), en los trabajos habituales sobre política educativa o sobre el fracaso escolar se suele dar por sobreentendida las teorías de la justicia social (cuando no es algo obvio ni unificado), en otras ocasiones se analizan prácticas concretas, sin remitir a tales cuestiones.

Voy a abordar el asunto, complejo y sinuoso, de las teorías de la justicia social y equidad educativa desde diferentes ángulos, que espero se complementen para dar una visión más completa. En primer lugar, desde una visión panorámica, a modo de introducción, abordo el tema desde las *políticas de igualdad* en educación. En segundo, como también han visto Murillo y Reyes (2011), conviven en la actualidad varias grandes concepciones de justicia social. En las teorías de la *equidad* en educación me centro en el planteamiento (moderno) de John Rawls tanto por haber sido la teoría más relevante en los últimos treinta años como, sobre todo, por las implicaciones que tiene para la igualdad de oportunidades e inclusión educativa. De modo paralelo (y alternativo) se analiza la justicia escolar desde la perspectiva de las capacidades (*capabilities approach*) de Amartya Sen. Por último, junto a las políticas de la justicia redistributiva, ha surgido con fuerza la perspectiva del reconocimiento. En un tercer bloque, desde una perspectiva interna a la propia escolaridad, se aborda cómo se plantea y se vive la justicia en las prácticas educativas, centrándome en la tensión entre *igualdad de oportunidades* y *mérito*. La igualdad de oportunidades es un sueño o una ficción, aunque como tal necesaria, por lo que supone de aspiración a la equidad; por otra, la idea de justicia se vincula con la

necesidad de redistribución de los recursos, dando sustantivamente más a los que menos tienen. Se formula un análisis crítico de las políticas desarrolladas en tal sentido. Por último, como una vía actual de salida, se aboga por asegurar a todos los alumnos los *aprendizajes fundamentales*, aún cuando se reseñen algunos de los dilemas que presenta.

1. La justicia social como igualdad y equidad

Justicia, igualdad y equidad, a menudo empleados indistintamente, conceptualmente se enmarcan en la actualidad de paradigmas diferenciados. Si desde el paradigma de la *igualdad* todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la *equidad* los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. La contraposición es manifiesta cuando, desde el marco de la equidad, *el tratamiento desigual es justo* siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos. La universalización está vinculada al paradigma de la igualdad: todas las personas son iguales ante la ley, mereciendo los mismos derechos y recursos. Sin embargo, como destacan Medeiros y Diniz (2008), actuar con equidad, de modo simplificado, supone revertir desigualdades injustas de modo focalizado y diferenciado en los casos que se presentan y tratar igualmente a todos cuando no hubiera desigualdades. Muchas teorías de justicia distributiva adoptan elementos del paradigma de la equidad en su formulación. Así, la conocida regla de Marx “de cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades”; o, como vamos a ver posteriormente, el “principio de la diferencia” de Rawls se basan en la idea de que individuos desiguales deben ser tratados de modo desigual para que dicha desigualdad sea reducida. En el ámbito educativo, como se comentará, la igualdad de oportunidades es expresión del primero, determinadas propuestas compensatorias lo son de la equidad. Sin embargo, en la práctica y desde las teorías de la justicia, como se verá, el asunto no es simple, como si se pudiera contraponer de modo general uno a otro. Se puede defender, como hace Rawls, una igualdad en la distribución de algunos bienes primarios y equidad en la distribución de otros, aplicándose uno y otro a esferas o conjuntos de bienes distintos.

La igualdad, entendida de modo simple, como “entre todos en todo”, sería la *igualdad formal* reconocida en Derechos y constituciones, pero difícil de defender de manera sensata (salvo utopías, o frente a situaciones de radical desigualdad) que la igualdad sea *en todo*. La igualdad en el tratamiento se basa en la regla simple de distribuirse fracciones iguales de recursos a todas las personas, por lo que hay poco a explorar sobre sus mecanismos de funcionamiento. El debate más interesante, como ha destacado Norberto Bobbio (1993), es cuando se especifica

¿entre quiénes? y ¿en qué? Justamente la cuestión *¿igualdad, en qué?* ha dividido las respuestas: igualdad de todos en la libertad (Liberalismo), igualdad entre todos en los bienes primarios básicos (Rawls), en las capacidades (Amartya Sen), en los recursos (Dworkin), en la satisfacción de necesidades (Singer). Aquello que se pretende distribuir es lo que deba ser objeto de un tratamiento equitativo.

Por su parte, el discurso de la *equidad* ha emergido con fuerza, a partir de la obra de Rawls (1979), como una noción más compleja que trata de superar que una igualdad estricta (a todos según su mérito, al margen de la situación de partida) sea justificable. En efecto, evocar la “equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta, pues – como dice Sen (1995: 13) – “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”, por lo que es preciso ir más allá de la igualdad formal. La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, la igualdad formal de acceso a la educación, equitativamente, debe ser compensada para garantizar una igualdad de oportunidades, apoyando con mayores recursos a los grupos en desventaja. Se trata de modo “desigual” para restablecer la equidad. Una justicia social en educación debe tender a la equidad (repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos), no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia educativa a *cómo resuelve la situación de los peor situados*, en una redistribución proporcional a las necesidades. Por lo demás, en sentido general, la justicia como equidad es un sistema social basado en criterios que todos puedan aceptar desde una posición de igualdad.

Determinados servicios públicos, como el acceso a la educación, han de ser asegurados indiscriminadamente. En otros, sin embargo, se ha de actuar de modo focalizado según necesidades o grupos. No deja de estar sujeto a discusión su implementación: por ejemplo, si los libros de texto u ordenadores portátiles han de ser distribuidos a todos, sin discriminación. También la respuesta, en ocasiones, depende de factores de desarrollo económico, como los recursos disponibles para su distribución. Por eso, la distribución entre necesidades y recursos es compleja y los principios de igualdad y equidad no debieran mantenerse como absolutos, pudiendo alterarse según los procesos en juego a lo largo del tiempo. Pero cuanto mayor es la escasez y la desigualdad entre las personas, más importante es la aplicación de criterios de justicia social de los recursos públicos. El derecho a la educación está vinculado, como universalización, al *paradigma de la igualdad*; por su parte, asegurar el éxito educativo para todos se asocia al *paradigma de la equidad*. La discusión, en cualquier caso, está en cómo

entender la “igualdad de oportunidades”, desde la insuficiencia de la igualdad formal a las exigencias de la equidad.

1.1. La igualdad en las políticas educativas

No hay, como es obvio, un único modo de entender la justicia social y educativa, incluso unos pueden estar en contradicción con otros, si no en el orden de los principios sí en el de las prácticas y políticas escolares. A su vez, una teoría de la justicia (tipo Rawls) tiene diversas maneras de implementarse. Podemos distinguir diversos principios de igualdad en materia de educación, a partir del objeto prioritario así como de los principios, supuestos y medios que proponen. Cada una conforma una política de reducir las desigualdades en educación. La *Tabla 1*, inspirada en Meuret (1999) y Demeuse y Baye (2008), recoge cuatro grandes tipos de entender y centrar la igualdad.

Tabla 1: Políticas de igualdad en educación

Tipo igualdad	Objeto	Supuesto	Principio	Estrategias
A Igualdad de oportunidades	Carrera escolar	Capacidades naturales y condicionantes sociales	Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos	Suprimir factores que impiden la <i>igualdad de acceso y compensar</i>
B Igualdad de enseñanza	Calidad de la enseñanza	Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales	Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional.	Escuela <i>comprehensiva y currículum común</i> en la etapa obligatoria.
C Igualdad de conocimiento y éxito escolar	Conocimiento y competencias	Potencial de aprendizaje extensible y modificable.	Todos pueden alcanzar las competencias básicas	Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa.
D Igualdad de resultados (individual y social)	Efectos de la educación	Características individuales de motivación y cultura diferentes	Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia.	Adaptación curricular y educación especial.

Las políticas educativas pueden, de hecho, pretender reducir las desigualdades en educación, centrándose en diversos objetos, de alcance más corto o largo. A su vez, como muestra la Tabla 1, la igualdad no puede predicarse en abstracto, sin concretar aquello (acceso, currículo, resultados) de lo que se predica. Pretender un tipo de igualdad puede suponer aceptar otras desigualdades. Así, desde una concepción republicana (francesa) de la “igualdad de oportunidades” se acepta que los más dotados puedan alcanzar puestos más altos en la carrera escolar, al tiempo que se oponen a cualquier selección que no esté ligada al mérito. Comentaré, a continuación, cada una.

A. Igualdad de oportunidades

Para tener oportunidades hay que acceder. El primer tipo de *igualdad es la de acceso*. Conseguida en los países desarrollados, al menos para el nivel obligatorio, persisten desigualdades de acceso de diverso tipo en cada país (Duru-Bellat, Teese y Lamb, 2007). En América Latina, si bien se ha generalizado el acceso a la escuela primaria, persisten graves desigualdades en el acceso al nivel Medio, como muestra el atlas elaborado por Siteal (2010).

Uno de los análisis que ha tenido mayor eco proviene de John Roemer (1998a) quien establece dos enfoques de la igualdad de oportunidades: a) como “nivelar el campo de juego”, lo que exige hacer lo que posible, mediante acciones y recursos compensadores, para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones; y b) como no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Si este segundo es obvio, dado que sería inmoral una discriminación de este tipo; el primero –como política de igualdad de oportunidades– merece ser objeto de discusión. Se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona (por ejemplo, origen familiar), pero que afectan a sus posibilidades; no así aquellas, defiende Roemer (1998b), de las que es responsable (por ejemplo, el esfuerzo). Así, se deberían asignar los recursos

de modo que los resultados que una persona obtenga se correspondan solamente con su esfuerzo y no sus circunstancias. [...] La política que propongo es aquella que ofrezca resultados tan iguales como sea posible entre aquellos individuos de distintos tipos situados en un mismo centil de sus respectivas distribuciones de esfuerzos (p. 77).

Si bien premiar el esfuerzo voluntario puede ser un modo para salvar los condicionamientos externos, evitando que éstos contribuyan a la exclusión, responde a una igualdad de oportunidades meritocrática en unos casos, liberal en otros. Únicamente el esfuerzo personal y

voluntario, fruto de la libre elección, justificaría la desigualdad de resultados. El problema de esta conceptualización es que el propio esfuerzo no es independiente de otros condicionamientos sociales, por lo que resulta imposible nivelar el terreno de juego. Es, pues, una igualdad formal, entendida como una “carrera abierta a todos los talentos”. En su lugar Rawls (1979), como veremos posteriormente, defiende una “igualdad equitativa de oportunidades”, donde el talento no debe ser tenido en cuenta. Van Paris (1993), comentando de modo acertado a Rawls dice:

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación (p. 73).

Si bien, desde Roemer, todo alumno podría entrar en las carreras más prestigiosas, a condición de que sus resultados, fruto de su esfuerzo, se lo permitan; desde Rawls esto no satisfaría los principios de una justicia, dado que no todos los individuos estarían en una situación similar, lo que requiere políticas compensatorias. La lógica escolar, por su propio funcionamiento hace que emerjan nuevas desigualdades. De hecho, a medida que se eleva el nivel de escolarización de la población, las diferencias entre grupos sociales no se han reducido. Esto conduciría a cuestionar los valores mismos en que se asienta la lógica del funcionamiento escolar. Como dice en su estudio Marie Duru-Bellat (2002: 29): “Los sociólogos deberían admitir que la igualdad de oportunidades, que constituye una de las bases de su ética y sus rutinas profesionales, no es más que una de las formas de la justicia, que merece ser discutida, tanto como la noción paralela de mérito”. Posteriormente establecemos una amplia discusión siguiendo el trabajo de Dubet (2011).

B. Igualdad de enseñanza

Por su parte, la igualdad de enseñanza se refiere a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos, que un modelo comprensivo puede garantizar mediante no sólo un currículum común sino también en unos centros y profesorado formalmente equivalentes. Cabe entender la enseñanza como la interacción de profesores, estudiantes (incluidos estos entre sí) y contenido, en un determinado entorno. Pretender una calidad de

enseñanza con pretensiones de igualdad implica cuidar estos cuatro elementos para que pueda darse una interacción productiva y en condiciones formalmente equitativas.

Es obvio que lo que los alumnos aprenden es resultado de lo que sucede en las aulas, y esto depende principalmente de la *acción docente del profesorado*. Por eso, un sistema educativo, que pretenda luchar por una equidad, debe cuidar en extremo la calidad de sus docentes. Una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente (Escudero, González y Martínez, 2009). Como sabemos por la teoría de la mejora escolar, si el núcleo son “buenos aprendizajes” para todo el alumnado, esto supone, en un primer nivel, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum y el desarrollo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en uno segundo con buenas escuelas con un conjunto de procesos y, en último, con un marco de política educativa que lo potencie. Antes de entrar en una discriminación positiva es preciso cuidar que la oferta formativa (en centros escolares, medios y profesorado) sea idéntica para todos. Al respecto, entre otros, Hanushek (2002) ha establecido diferencias sustanciales en los aprendizajes del alumnado entre tener un mal docente y uno muy bueno. Por su parte, toda la tradición de eficacia escolar ha demostrado en qué medida el “centro escolar marca una diferencia”.

C. Igualdad de conocimiento y éxito escolar

Cualesquiera que sea el origen (biológico o natural), practicar la *indiferencia a las diferencias*, que decía Bourdieu, reforzaría dichas desigualdades. Las desigualdades iniciales ante la cultura se transforman, comenta Perrenoud (2003: 106), “en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas desigualdades de aprendizaje, lo que tiende a aumentar las diferencias. Esto contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia”. Por eso mismo, como dicen Dubet y Duru-Bellat (2004: 111), introducir el “principio de diferencia”, dirigido a los alumnos más débiles, “constituye –sin duda– la figura de justicia más capaz de contrarrestar la ‘crueldad’ del modelo meritocrático de igualdad de oportunidades”.

Se impone, pues, una justicia distributiva, que tenga en cuenta dichas desigualdades reales para *compensar* todo lo que escapa a la responsabilidad individual. Es el principio de *discriminación positiva*. Se han adoptado distintas políticas de *educación compensatoria* de “dar más a los que menos tienen”. Si bien hay que adoptar paralelamente medidas sociales en el medio familiar, también sabemos que hay formas didácticas y curriculares para aminorar la distancia y

compensar: optimizar el tiempo escolar, estudios dirigidos, estabilidad y calidad de los equipos educativos, etc. Al fin y al cabo hay ejemplos de buenas prácticas educativas y buenos centros.

No obstante, al menos presentan tres limitaciones (Dubet y Duru-Bellat, 2004; Dubet, 2011): a) estos dispositivos, como enseña la experiencia, siempre tienen una influencia limitada y no consiguen alterar de modo sensible el juego de la producción de desigualdades escolares; b) la justicia distributiva encuentra siempre fuertes resistencias por parte de los defensores del modelo meritocrático para asegurar eficazmente la reproducción de sus ventajas competitivas; c) los grupos sociales peor posicionados, que serían los que debieran defender esta orientación, no suelen estar capacitados para hacer oír su voz y defender las políticas compensatorias.

C. Igualdad de resultados (escolares y social)

Las desigualdades escolares dan lugar, también, a nuevas desigualdades escolares. Dubet y Duru-Bellat (2004) plantean que, si bien se ha investigado hasta la saciedad sobre cómo las desigualdades sociales influyen y condicionan los resultados escolares, no ha sido así sobre cómo las desigualdades escolares tienen efectos sociales, siendo una manifestación o laboratorio de la justicia de una sociedad. De hecho, una medida del llamado “fracaso escolar” son las consecuencias escolares, sociales y laborales que tiene para los alumnos que no están habilitados por no haber tenido la preparación adecuada.

Farrell (1997, 1999) distingue entre igualdad de resultados (*output*) y beneficios de dichos resultados (*outcome*). Los resultados son igualitarios cuando todo alumno, cualquiera sea su origen social, tiene la probabilidad de aprendizaje las mismas cosas en un nivel determinado. Por su parte, la “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización.

La teoría de las “esferas de justicia” de Walzer (1993) habla de la necesidad de independencia entre esferas. Si bien las injusticias en el interior de cada ámbito han de ser combatidas, nuevas injusticias surgen cuando las desigualdades producidas en una esfera implican desigualdades en otra. Desde esta perspectiva un sistema justo es el que asegura una cierta independencia entre esferas. En este sentido el sistema escolar está lejos de funcionar como un universo autónomo, puesto que, además de las esferas del poder o situación económica en los destinos escolares, hay una articulación entre escuela y destino social.

1.2. Ideologías políticas e igualdad de oportunidades

Las concepciones de igualdad de oportunidades y las políticas educativas están asociadas a diferentes tradiciones de pensamiento político. Así, cómo llegue a implementarse la igualdad es dependiente de cada política educativa, congruente – a su vez – con una ideología y con una determinada teoría de la justicia. Que todos tengan las mismas oportunidades depende de qué características de los individuos (talento, esfuerzo, mérito, riqueza, etc.) son moralmente arbitrarias para la educación y, por tanto, debían eliminarse (o no influir) en una igualdad de oportunidades. Siguiendo a Rawls (1979), Fernández Mellizo (2003, 2005) identifica cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades:

a) *Sistema de libertad natural* es, de hecho, la negación de la igualdad de oportunidades, defendida por ideólogos neoliberales (Hayeck, Friedman, Nozick), puesto que se oponen a cualquier acción redistributiva del Estado. Todas las características (incluida la riqueza familiar) son relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo, por lo que es “natural” que los más ricos o listos alcancen una mejor educación.

b) *Igualdad de oportunidades meritocrática* según la cual el origen social no debe condicionar la carrera escolar, sino sólo el mérito, entendido como talento y esfuerzo de cada uno, que debe influir en el nivel educativo alcanzado. La escuela democrática de masas, de hecho, suele basarse en el mérito dentro de una carrera hacia el éxito escolar (Dubet, 2005). Pero una escuela justa no puede basarse en el solo mérito, sino en el éxito de cada uno y para todos, especialmente de los más débiles. Por eso, como dice Ángel Puyol (2010: 17), “si queremos impedir que la competición social sea injusta, tenemos que dejar de ser meritocráticos”.

c) *Igualdad de oportunidades universal o igualitaria* se corresponde con una socialdemocracia, defendiendo que todos los estudiantes deben ser tratados por igual (independientemente de su talento o riqueza) y recibir la misma educación. Esto no impide que, por las diferencias naturales y sociales, reaparezcan desigualdades. Por eso, debe ser complementada por d).

d) *Igualdad de oportunidades compensatoria*, propia de socialdemocracia progresista, que aboga por acciones directas (discriminación inversa o positiva) para compensar a los desfavorecidos, del que sería un ejemplo la propuesta de Rawls. Los individuos peor dotados por encontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias y mayores recursos. El problema, como veremos, es que la

discriminación inversa “es una medida que se mueve por la superficie de esa estructura de desigualdad, pero no socava sus fundamentos, que son muchos más profundos y tienen que ver con las desigualdades socioeconómicas y de poder” (Puyol, 2010: 100).

Aunque la política educativa puede ser una mezcla de estos conceptos, para simplificar, podemos distinguir según dos grandes ideologías políticas (conservadores y socialdemócratas). Una política socialdemócrata considera que la igualdad de oportunidades tiene que ir mas allá de la meritocracia (como defiende una política republicana), compensando las desventajas o los necesidades educativas especiales en función de una ciudadanía social (no sólo civil y política). Además, casi todas las políticas educativas suelen distinguir entre la educación obligatoria y la postobligatoria, nivel este último donde la igualdad universal o la compensación dejan de tener el mismo papel, aunque un socialdemócrata mantendría que las desventajas sociales deben ser también compensadas en la educación superior.

Tabla 2: *Igualdad de oportunidades en la Educación Secundaria según ideologías*

Igualdad de oportunidades	Libertad natural	Meritocrático	Igualitario o universal	Compensatoria
Conservadores	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación temprana (<i>tracking</i>) - Educación privada - Competencia (mercado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación - Mecanismos objetivos de selección - Ayudas/Becas a los de mayor talento 		
Socialdemócratas			<ul style="list-style-type: none"> - Comprensividad - Gratuidad - Currículum común 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones compensatorias - Discriminación positiva - Superar desventaja social

De acuerdo con la Tabla 2 (elaboración propia siguiendo a Fernández Mellizo, 2005), los cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades se dividirían, según las tradiciones de pensamiento político, entre conservadores y socialdemócratas, por no incluir la tradición republicana, subdivididos a su vez según el grado en que defiendan la libertad natural o los

mecanismos compensatorios. Las políticas educativas de uno u otro signo implementan estas ideologías en el diseño de un sistema educativo. Así, una educación comprensiva, donde se retrasa la división de los estudios, posibilita que el origen social influya menos en la diferenciación educativa. Por su parte, ha sido propio de las ideologías conservadoras en educación fomentar el *tracking* (división en ramas o itinerarios en los últimos tramos de la escolaridad obligatoria, con diferentes salidas al mercado laboral o estudios superiores). Un sistema meritocrático da ayudas a los alumnos con talento. Como resalta Angel Puyol (2010):

La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituya el nacimiento por la capacidad (pp. 14-15).

2. Teorías de la justicia y equidad educativa

Amartya Sen, en su reciente libro (*La idea de la justicia*), preocupado por cómo mitigar la injusticia, viene a contraponerlo a *Una teoría de la justicia* de John Rawls, que ha dominado el debate sobre el tema en los últimos treinta años, desde su publicación en 1971. De este modo había dos tradiciones opuestas: a) aquellas concepciones preocupadas por definir una *justicia perfecta*, estableciendo criterios para el correcto funcionamiento de las instituciones, con independencia de que pueden implementarse, como sería el caso de Rawls; y b) aquellas preocupadas por cómo *hacer más justa la sociedad real* y, por eso, en el grado de realización de la justicia social en una sociedad concreta. No se trata, primariamente, de una discrepancia sobre los principios de la justicia, sino sobre cuál es el papel que debe jugar una teoría de la justicia (teórico o pragmático). De este modo, Sen propone un cambio de rumbo: de ¿qué serían las instituciones perfectamente justas? a ¿cómo debería promoverse la justicia?, que nos va a servir para nuestra exposición.

Junto a las anteriores, como recogen Murillo y Hernández (2011), ampliando las cuestiones distributivas, el *reconocimiento* se ha configurado como otra dimensión (y paradigma) de una teoría de la justicia social. El reconocimiento del “otro” pretende incorporar un conjunto de demandas culturales y nuevas sensibilidades morales que se han manifestado en la segunda mitad del siglo XX, más allá de la esfera de la distribución económica. Este cambio lo formula Axel Honneth (2010) al comienzo de uno de sus ensayos recientes del modo siguiente:

Desde hace algún tiempo, el lugar de esta influyente idea de justicia parece ocuparlo una nueva visión: el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto. En una perspicaz formulación que podría adquirir rápidamente un significado paradigmático, Nancy Fraser describe este proceso de cambio como una transición de la idea de la redistribución a la de la *recognition*: mientras el primer concepto va ligado a una idea de justicia que tiene como objetivo la creación de igualdad social a través de la redistribución de bienes que garantizan la libertad, el segundo concepto define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integridad individuales de todos sus miembros (p. 10).

La filosofía moral dominante hasta los setenta ha sido el *utilitarismo* que – sin entrar en matices ahora – defiende, de acuerdo con el principio de utilidad, que un acto es correcto cuando maximiza la felicidad general. De este modo, frente a diversas alternativas, siempre será mejor la que contribuya en mayor grado al bienestar general. Se evaluarán los intereses en juego considerando los individuos (la mayoría) que se podrían beneficiar o perjudicar tomando unas opciones u otras. De ahí el análisis en función de costos y beneficios, de acuerdo con una justicia distributiva. Y, como en la moral común, hay que aceptar ciertos costos (por ejemplo, determinado índice de fracaso escolar) para el funcionamiento general del sistema. Una acción será buena o mala según las consecuencias (mayor felicidad al mayor número). Maximizar la utilidad puede llevar, entonces, a que ciertas personas (con tal de que sean minoría) se sientan perjudicadas.

Justamente, los dos grandes enfoques de la justicia del último tercio del siglo pasado se han presentado como respuestas al utilitarismo. Pero sus debilidades igualmente se han puesto de manifiesto. La justicia como equidad de Rawls es una crítica global al enfoque utilitarista. No basta la suma de preferencias o utilidades, sin preocuparse del modo como deba distribuirse entre las personas; tampoco el bienestar colectivo en detrimento de un número pequeño de desfavorecidos. Por su parte, el enfoque de capacidades de Amartya Sen critica que el enfoque utilitarista de bienestar – en términos de satisfacción de deseos – además de subjetivismo resulta problemático para la igualdad. En su lugar, propone que el bienestar debe estar vinculado a los “funcionamientos” valiosos que una persona puede hacer.

2.1. Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencia

La publicación en 1971 de *A Theory of Justice* por John Rawls dio lugar a situar la teoría de la justicia distributiva en el centro de los debates de filosofía moral y política. A partir de este hito se han desencadenado una infinidad de publicaciones, con aplicaciones al ámbito educativo (Derouet y Derouet-Besson, 2009; Meuret, 1999). Desde entonces, es difícil escribir sobre justicia escolar sin hacer referencia al planteamiento de Rawls, siquiera sea para criticarlo. El libro *Una teoría de la justicia* cambia el panorama ético por desafiar de modo sistemático el sistema ético dominante (el utilitarismo), reactualizar la tradición contractualista y basarse en la teoría de la elección racional. Una teoría filosófica de la justicia debe ser la base de los derechos y obligaciones políticas y su objeto son las instituciones y estructuras básicas de las sociedades desarrolladas. La justicia social en la que todos estarían de acuerdo se sustentaría en principios que apoyan igual libertad y oportunidad para todos, garantizando al mismo tiempo una justa distribución de la riqueza (Ribotta, 2009).

La formulación de una teoría de la justicia precisa, en primer lugar, de un acuerdo entre personas situadas en una situación de imparcialidad, lo que requiere – acudiendo a la tradición contractualista – suponer como hipótesis una posición original (“velo de ignorancia”), donde las partes no tienen intereses, desde la que alcanzarían el acuerdo imparcial o equitativo (*justice as fairness*, un término de difícil equivalencia). En su segunda etapa (su obra *Liberalismo político*), sin embargo, abandona el lugar que ocupaba la posición original para situar la razón pública y el acuerdo mutuo. Dado que en las sociedades pluralistas hay muy diversas concepciones del bien, incluso opuestas, sólo un consenso “entrecruzado” o solapado (*overlapping consensus*) puede asegurar su cohesión. Por último, la teoría de la justicia se aplica a las instituciones que forman la estructura básica de una sociedad, es decir a aquellas que distribuyen y regulan los “bienes primarios”.

Desde una posición inicial de igualdad (similar a la situación originaria de contrato social, es decir, libres de intereses), las personas – como seres libres y racionales – defenderían unos principios base de una teoría de la justicia. En esta situación, unas personas con capacidades morales y dotadas de razonabilidad, elegirían los siguientes principios, que tomo de su última reformulación (Rawls, 2002: 23):

- a) cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos; y
- b) las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de

oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia).

Como concepción liberal o moderna, que no conviene asimilar con “neoliberal”, como frecuentemente se hace en España, la libertad es el primer principio, pero importa especialmente el segundo principio que establece, como primera prioridad, la igualdad equitativa de oportunidades y, en segundo, el *principio de diferencia*, según el cual las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles. Este principio *maximin* (teoría de los juegos) admite la desigualdad siempre que se juzguen preferibles que los peor parados en el juego salgan, en todo caso, mejor que con otras reglas posibles, al tiempo que las posiciones sociales estén abiertas a todos en igualdad de condiciones. Por eso, mantiene Rawls, la probabilidad de adquirir conocimiento no debiera depender de la posición de clase y el sistema escolar público debería estar diseñado para superar dichas barreras.

Este segundo principio de diferencia admite la existencia de desigualdades, siempre y cuando no perjudiquen a los grupos o personas en situación de desventaja social. Así, distribuciones justas de recursos y oportunidades pueden dar lugar a que los individuos se aprovechen de modo desigual, pudiendo estar justificado si deja mejor a los que peor están. En el caso de darse una situación desigualdad, “el principio de diferencia asignaría recursos digamos en educación, de modo de mejorar las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos” (Rawls, 1979: 123). Rawls defiende que hay un orden jerárquico de los dos principios de justicia y sus subdivisiones, que debe ser siempre respetado. Esto quiere decir, como comenta Van Parijs (1993: 71), que “no puede comprarse ninguna mejora de la suerte del más desfavorecido al precio de afectar las libertades fundamentales o la igualdad equitativa de oportunidades”.

En términos políticos esto lo acerca o asimila a posiciones socialdemócratas de izquierdas (no basta redistribución de la riqueza sino justa distribución, que –en determinados casos– debe suponer una distribución desigual en favor de los desfavorecidos). De ahí que una igualdad de oportunidades, que no sea una posibilidad formal, exige, también, tomar medidas activas a favor de los desventajados para impedir que continúen siéndolo. El origen social, por tanto, no debe afectar a las posibilidades de acceso. El principio de diferencia viene a resaltar que las desigualdades que permanezcan dentro de una justa igualdad de oportunidades se justifiquen solamente si redundan en beneficio de los más desfavorecidos. La idea de *igualdad equitativa de oportunidades* (segundo principio) la desarrolla así:

suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados (Rawls, 2002: 74).

Como explícitamente precisa, a continuación, la sociedad debe establecer “iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia” (p. 75). Es decir, dos personas dotadas de una “voluntad y talentos iguales” debían tener las mismas oportunidades de éxito escolar. Otro asunto, es que las desigualdades sociales o escolares puedan falsar la justa igualdad de oportunidades, al generar en los alumnos diferencias de voluntad en el éxito escolar (interés, voluntad, esfuerzo, hábitos, etc.).

El *principio de diferencia* establece que las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados. Como tal, conviene subrayarlo, supera la idea de justicia distributiva que suele dominar sobre que es justo lo que cada uno obtiene, si es que también podían haberlo conseguido los demás (Gargarella, 1999, 39). La equidad escolar se mide en términos de cómo las medidas tomadas (organización escolar, currículum) pueden resultar beneficiados los miembros menos aventajados de la clase (Meuret, 1999: 39). Mientras el principio de “igualdad equitativa de oportunidades” se aplica primariamente a las desigualdades de origen social, este segundo “principio de diferencia” lo hace tanto a las desigualdades sociales como a las naturales (diferencias de inteligencia o de talento), permitiendo mitigar “los efectos arbitrarios de la lotería natural”. La objeción, pues, de Rawls a la igualdad de oportunidades en términos de equidad es radical: nadie merece ser socialmente penalizado por la inferioridad de sus riquezas naturales (inteligencia, esfuerzo o capacidad para aprender) más de lo que mereciera ser la inferioridad de su entorno de nacimiento. Los recursos naturales y el estatus social no pueden ser éticamente relevantes. El mérito de los individuos no puede ser la base de las clasificaciones y exclusión escolar. Así, frente a cualquier propuesta meritocrática, dice Rawls (1979):

No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales no puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí (p. 126).

Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar (o premiar) a las personas por la suerte o desgracia en que ha nacido (y, por tanto, no ha elegido), al contrario debe tender activamente a contrarrestarlo. Como comenta Gargarella (1999: 40), “una sociedad justa debe tender, en lo posible, a igualar a las personas en sus circunstancias, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad”. Por tanto, una institución básica como la educación debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja, aún cuando admita (como liberal) que, fruto de las elecciones propias y responsable de su propio destino, puedan existir diferencias.

Rawls (1979) quiere distinguir su principio de diferencia (redundar en beneficio de los menos aventajados) del *principio de compensación*, según el cual las desigualdades naturales o de nacimiento deben ser compensadas. Este segundo principio, según Rawls (1979), sostiene que

con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dotes naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad. Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados, al menos durante ciertos períodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares (p. 123).

Si el “principio de diferencia” apoya las políticas de “discriminación positiva”, este último va más allá. La compensación permanece interna al sistema escolar (*equidad interna*), sin tener en cuenta los efectos sociales y políticos de la distribución de la educación (*equidad externa*). Si bien la exigencia de compensación es uno de los elementos de su concepción de la justicia, no es un principio fundamental. “El principio de diferencia asignaría más recursos, digamos en la educación, de modo que mejoraría las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos” (p. 123). Y añade: “nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad. Sin embargo, esto no es razón, por supuesto, para ignorar y mucho menos para eliminar estas distinciones. Más bien, lo que es posible es configurar la estructura básica de modo tal que estas contingencias operen en favor de los menos afortunados” (p. 124). Y esto, a la larga, sin quitar nada a los más aventajados, es beneficioso para ellos, puesto que favorece la cooperación social.

La teoría de Rawls es igualitarista, no meritocrática. De este modo, en la igualdad de oportunidades, va más allá de una distribución igual de recursos, para entrar en una

compensación a personas que tienen déficits de recursos por factores que no entran en su control (naturales o sociales, nacimiento o familia en que han nacido). Esto justifica las políticas compensatorias, con la condición de que, en efecto, contribuyan realmente a mejorar las competencias y la carrera escolar de los alumnos más desfavorecidos, cosa que no siempre ha sido el caso, como han mostrado las evaluaciones de los programas de educación compensatoria o de zonas de acción prioritaria (Canário y otros, 2001; Demeuse *et al.*, 2008, 2009; Vinovskis, 1999).

La teoría de la justicia de Rawls ha recibido críticas desde distintos frentes (Kukathas y Pettit, 2002), siendo relevantes tres: no respetar suficientemente los derechos de propiedad de la persona sobre sí misma, siendo insuficientemente liberal (Nozick, 1988); pensar que es posible encontrar principios de la justicia independientes de los valores de cada comunidad (Sandel, 2000), o ignorar que todos los individuos no tienen capacidades iguales para utilizar los bienes primarios (Sen, 1995). Sin entrar aquí en estos debates internos, que nos llevarían más lejos de lo que pretendemos, nos vamos a limitar -en una posición intermedia- a la teoría de las “esferas de justicia” de Michael Walzer (1993) y, en menor medida, a algunas ideas de Amartya Sen, referidas ambas a precisar la igualdad.

2.2. Justicia social en términos de capacidades

Amartya Sen (Nobel de Economía en 1998), experto en el estudio de la pobreza y la desigualdad y comprometido con el desarrollo de los pueblos, se pregunta qué es lo que debemos pedirle a una teoría de la justicia. En contraste con la perspectiva de Rawls, que pretende ofrecer respuestas sobre la naturaleza de una justicia perfecta, lo que debemos pedirle es “cómo podemos plantearnos la cuestión de la mejora de la justicia y la superación de la injusticia” (Sen, 2010: 13). No está interesado en una sociedad ideal, sino en hacer más justa la sociedad real, en qué grado se realiza la justicia. Por lo que nos importa, ha desarrollado el *enfoque de capacidades* (“capabilities approach”), como marco conceptual y normativo para evaluar el bienestar personal y calidad de vida, así como las políticas más adecuadas para conseguirlo. Lo enuncia del modo siguiente:

La manera más adecuada de considerar la ‘verdadera’ igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades. [...] La capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro (Sen, 1995: 20).

Dicho enfoque sitúa el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades, como dispositivo para conceptualizar y evaluar la desigualdad, la pobreza o el bienestar. La pregunta *igualdad, ¿de qué?* no puede responderse desde el nivel de renta económica o los recursos de que se dispone, tiene que ver con lo que las capacidades que la gente realmente tiene para hacer o ser, por tanto de las oportunidades con que cuentan para elegir el modo de vida que valoran. La respuesta de Sen se dirige a la igualdad de libertades, entendida como la capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida:

La vía de aproximación elegida se concentra en nuestra capacidad de conseguir aquellos “funcionamientos” valiosos que componen nuestra vida, y más generalmente de conseguir nuestra libertad de fomentar los fines que valoramos.[...] La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y la desigualdad (Sen, 1995: 9 y 17).

Sen emplea un conjunto de herramientas conceptuales propias, que es preciso aclarar, para entender su planteamiento (Urquijo, 2007). Más que los bienes que poseen, el *bienestar* de los individuos depende de las “realizaciones” que pueden llevar a cabo, que vienen a ser las oportunidades reales que tienen de hacer y ser. Las *capacidades* son lo que la gente puede hacer o ser, que se concretan en determinadas realizaciones, como los distintos “*funcionamientos*” que una persona puede lograr. Estos últimos son definidos como las realizaciones y acciones de una persona (hacer, valorar o ser), cuyo conjunto configura su vida. Una persona tiene una capacidad para funcionar cuando tiene la posibilidad real (no tanto de permiso sino de recursos) de elegir hacerlo de un modo u otro.

Las capacidades de una persona posibilitan, pues, convertir o transformar los medios en fines. El conjunto de capacidades de una persona “refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida; [...] sus oportunidades reales para obtener bien-estar” (Sen, 1995: 54). Libertad e igualdad son dos caras de la misma moneda. De este modo, la *libertad* de una persona viene dada por la capacidad para alcanzar los funcionamientos que puede elegir, que constituyen su bienestar. El bienestar de una persona viene dado, pues, por lo que puede realizar en sentido amplio, relacionando los logros con el conjunto total de capacidades y funcionamientos a su alcance. Así señala Amartya Sen (1996):

Las capacidades representan las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser: los distintos funcionamientos que puede lograr. Los funcionamientos representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La

capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr (pp. 54-56).

Lo que importa en último extremo, argumenta Sen, no es tanto lo que una persona hace efectivamente, cuanto que tenga libertad o capacidades para poder hacer la vida que desee. Un adecuado planteamiento de la equidad debe incluir – en primer lugar – la libertad para elegir las formas de vida que prefiere. Esto no puede ejercerlo si carece de las capacidades. La equidad y la propia calidad de vida han de ser juzgadas en términos de las oportunidades del individuo para ser o tener ciertas cosas (y no tanto en tenerlas efectivamente). Además este enfoque posibilita, referido al desarrollo, entender la pobreza como “la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza” (Sen, 2000: 114). Sin duda los recursos o los medios son muy relevantes para poder llevar a cabo una vida lograda o bienestar social, lo que indica Sen es que el desarrollo no puede medirse sólo con este parámetro, porque es previo otro. El objetivo del desarrollo debiera ser, primariamente, promover proporcionar las capacidades que permitan a los individuos la libertad de hacer aquello que desean con su vida. En esa medida la educación juega un papel de primer orden en el desarrollo de los pueblos, en tanto que fin en sí mismo. En fin, el nivel de desarrollo de un país debiera ser juzgado en función de las capacidades de sus ciudadanos, y no de los índices de ingreso o del PIB.

Por último, acerca de qué capacidades básicas, si bien Sen se muestra contrario a establecer una lista, una activa colaboradora de Sen y que ha realizado relevantes contribuciones a dicho enfoque como Martha Nussbaum (2004) estima conveniente hacerlo para evaluar el grado de desarrollo o lo que es una vida humana con dignidad. Estas capacidades básicas deberían ser expresión de un mínimo de justicia social, que la sociedad ha de garantizar a todos los ciudadanos. Nussbaum propone una lista de capacidades (vida humana, integridad corporal, salud, sentidos-imaginación, emociones, razón práctica, relaciones interpersonales y con otras especies, control sobre el entorno, participación política, etc.), como exigencias de una vida digna, cuyo desarrollo y promoción podrían ser objeto de un consenso entre todos los sectores y orientaciones sociales.

Los individuos deben disponer de capacidades iguales para realizar los modos de ser que tienen razones para valorar. Esto le lleva a situar la igualdad en los funcionamientos y la capacidad. Así dice Sen (1995: 17): “La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad”. Una

ciudadanía capacitada requiere una equidad en las capacidades básicas que le permita tener unos “funcionamientos” similares. He tratado de mostrar (Bolívar, 2010) cómo el enfoque de capacidades puede contribuir a fundamentar la base común de conocimientos y competencias que todo persona tiene derecho en educación para poder ejercer activamente su ciudadanía sin riesgo de exclusión.

2.3. La justicia desde el reconocimiento

Fruto tanto de que, con la crisis de las políticas socialdemócratas la redistribución económica no puede proseguir indefinidamente, como – sobre todo – por los nuevos movimientos sociales que introducen otras sensibilidades morales, se está poniendo en primer plano, como dice Honneth (2010: 12, 14-15), que “el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia [...] Nuestra idea de justicia debía de estar mucho más estrechamente ligada a la concepción de cómo y en calidad de qué los individuos se reconocían los unos a los otros”. Honneth, en la tradición neomarxista de la Escuela de Frankfurt, en lugar de vincular la categoría de reconocimiento a las políticas de identidad del multiculturalismo o feminismo, prefiere hacerlo con los movimientos sociales y obreros. Por eso, adquiere plena actualidad en la crisis económica actual, donde un amplio número de personas, a causa del desempleo, como decía Honneth en una entrevista, carecen de “apreciación social” como un tipo de reconocimiento. Sin inserción laboral y empleo, en efecto, la lucha por el reconocimiento no tendrá solución.

En un contexto de política de las identidades, en las últimas décadas, se demanda, pues, otro tipo igualdad: *igualdad de reconocimiento* o visibilidad (dignidad, cultura, género, raza o etnia). La justicia social viene dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social. Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es distribución de bienes o derechos, sino ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor. En algunas de las propuestas comunitaristas se introduce incluso un corte con las políticas modernas de igualdad, como se muestra en el debate mantenido entre Taylor y Habermas (Bolívar, 2004). La igualdad de oportunidades y de recursos es desplazada por el reconocimiento de las identidades culturales, generado una nueva dimensión del debate político y filosófico (Fraser y Honneth, 2005). La *política de la diferencia*, ya sea multicultural o de género (Young, 2000), se presenta como otra cara de la política de la igualdad, reclamando la afirmación positiva de las diferencias de los grupos; si la igualdad es un asunto de justicia, el

reconocimiento lo es de identidad. La justicia social tiene, pues, dos dimensiones fundamentales e irreductibles: la redistribución y el reconocimiento de las diferencias.

La redistribución y el reconocimiento no son esferas separadas de la justicia, sino perspectivas de análisis interrelacionadas e irreductibles. La primera se centra en la dicotomía igualdad-desigualdad, el reconocimiento en la identidad-diferencia. Mientras las situaciones de justicia redistributiva, según Fraser, tienen que ver con razones socio-económicas, de explotación, marginación o privación; las de reconocimiento tiene que ver con patrones culturales de representación, interpretación y comunicación. Son situaciones que se relacionan con la dominación cultural, no reconocimiento o desprecio. Las injusticias ligadas a la primera (desigualdad económica) se distinguen de las engendradas por las segundas (por ejemplo, ser mujer) y deben ser abordadas por políticas diferenciadas: una política de redistribución para injusticias sociales y una política de reconocimiento para injusticias de origen cultural. En otros casos, se consideran más fundamentales las segundas, que pueden estar en la base de los fracasos escolares, como – por ejemplo – cuando se interpreta que el currículum escolar impone una cultura dominante a minorías étnicas. Con todo habría que tener cuidado en no “naturalizar” el fracaso de los desfavorecidos, cuando debía abordar cómo salir de él, como critica Power (2008).

Además, plantea la necesidad de una “acción afirmativa” o discriminación positiva hacia estos grupos sociales, justamente para lograr una igualdad de oportunidades, compensando la historia de discriminación que han sufrido en razón de su raza, cultura o género. Honneth (1997) ha defendido que el reconocimiento es la *categoría moral esencial*, mientras que la distribución de bienes es una categoría derivada. Esto llevaría, como le ha criticado Fraser (Fraser y Honneth, 2003), a psicologizar el problema de la justicia, para reducirlo a un asunto de realización personal. En cualquier caso, pienso, que el reconocimiento identitario tiene que integrarse en el marco más amplio de la justicia social y democrática (Honneth, 2010; Schmidt am Busch, 2010). Frente a una discutible antítesis de la política del reconocimiento frente a la igualdad (Taylor, 1993; Honneth, 1997; Fraser, 1997) defiende la posición “bidimensional” de la justicia que englobe ambas dimensiones sin reducir una a la otra. Se propone:

desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad. La justicia hoy en día requiere, a la vez, la redistribución y el reconocimiento, [pues] sólo al integrar el reconocimiento y la redistribución podemos encontrar un marco teórico adecuado a las exigencias de nuestro tiempo. [...] Sin embargo requieren dos clases de soluciones distintas. La solución para la injusticia económica es

algún tipo de reestructuración político-social (redistribución. La solución para la injusticia cultural, por el contrario, es algún tipo de cambio cultural o simbólico (reconocimiento) (pp.18 y 24).

La disociación de ambas políticas (y tipos de justicia) ha provocado un distanciamiento evidente de la política cultural con respecto a la social y de la política de la diferencia respecto de la política de la igualdad (Fraser y Honneth, 2005). Clases explotadas y sexualidades despreciadas demandan justicia, pero una injusticia de tipo cultural no se soluciona, por ejemplo, con soluciones redistributivas. La explotación económica requiere soluciones redistributivas, mientras que las demandas de identidad o de estatus de grupo de minorías étnicas o gays, exige políticas de reconocimiento, aún cuando alguno de estos grupos (p.e. la desigualdad derivada del género) conlleve también injusticias de origen socioeconómico. A nivel conceptual, como ha tratado Nancy Fraser, la integración en un paradigma global de justicia, a estas alturas, no es tarea sencilla: una concepción de justicia que acoja, indistintamente, tanto las reivindicaciones defendibles de la igualdad social como del reconocimiento de la diferencia. A estas dos dimensiones (redistribución en la esfera económica, reconocimiento en el ámbito socio-cultural) ha añadido en sus últimos trabajos sobre escalas de justicia (Fraser, 2008) la representación en lo político, con la paridad participativa, abogando – entonces – por una *tridimensionalidad* de la justicia. Su reivindicación y lucha por la igualdad puede llevar acciones afirmativas (reconocimiento, tratamiento igualitario) o transformadoras (transformación de la estructura político-económica). De este modo, como analizan Murillo y Hernández (2011), tres grandes concepciones de Justicia social conviven en la actualidad: como distribución, reconocimiento y, en tercer lugar, de representación (inclusión o participación). Las tres son relevantes, particularmente, como ha acentuado Fraser (2008: 49), la última, pues “no hay redistribución ni reconocimiento sin representación”. La justicia requiere consensos sociales para que todos puedan participar como iguales en la vida social.

De modo paralelo se ha producido uno de los debates más interesantes entre el reconocimiento de las diferencias (el filósofo quebequés Charles Taylor) y los derechos comunes de la ciudadanía (Jürgen Habermas). En lugar de la “política de igualdad” moderna que, según Taylor (1993), ha silenciado y subordinado a las minorías culturales, una política de la diferencia (“*the politics of recognition*”) defiende el reconocimiento *diferenciado* del valor de las culturas minoritarias, más allá de la no discriminación. Representando la posición ilustrada moderna, Habermas (1999) mantiene una *política de igualdad* de todos individuos pertenecientes a diversas culturas. De este modo, el reconocimiento cultural de las minorías y su integración e igualdad en cuanto ciudadanos en un sistema político que reconoce y protege la pluralidad, motivan dos tipos de

política: igualdad vs. diferencia. De acuerdo con la mejor tradición moderna, no se debiera abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, también es verdad que, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. Esto conduce a conjugar el derecho de los individuos y grupos a la diferencia y el principio básico e irreductible de la igualdad de todos ante la ley.

3. Igualdad de oportunidades, mérito y justicia la escuela

La escuela en una sociedad democrática suele articularse, en su gramática básica, en torno a las reglas de la igualdad de oportunidades y el mérito (talento, esfuerzo, *performances*). Desde la perspectiva democrática, debiera predominar el ideal de una igualdad formal dentro de la institución escolar, donde la retribución escolar (y posterior destino social) se realiza por el exclusivo mérito individual. De este modo, la escuela “democrática” está abierta a todos, eliminando cualquier tipo de obstáculo en la igualdad de acceso. Pero, por otra, al igual que en una prueba deportiva, funciona con una lógica meritocrática o competitiva: clasifica y jerarquiza a los alumnos en función de su nivel de realización. En este contexto, algunas desigualdades pueden parecer legítimas, puesto que la escuela, según talento y esfuerzo individual, sitúa a los alumnos dentro de una “teórica” igualdad de oportunidades. Señala Dubet (2005), a quien voy a seguir de cerca, que

“la *igualdad meritocrática de oportunidades* sigue siendo la figura principal de la justicia escolar. Designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito. [...] Este tipo de igualdad es central para el modelo de la justicia escolar en las sociedades democráticas, es decir, en las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que aceptan también que esos individuos estén distribuidos en posiciones sociales desiguales” (p. 14).

Si bien puede parecer que hay un amplio consenso sobre la llamada “igualdad de oportunidades”, llegando a constituirse en el discurso hegemónico, dos obras recientes francesas de sociología de la educación muestran un escepticismo sobre esta igualdad (Duru-Bellat, 2009; Dubet, 2010). Por lo demás, desde el ángulo filosófico (Puyol, 2010) igualmente se han hecho duras críticas contra la ideología meritocrática. La creencia en un mundo justo, en el

que cada uno fuera retribuido según su mérito y esfuerzo, se ha constituido en la más fuerte justificación ideológica de la desigualdad, en particular para los que ocupan posiciones más favorecidas.

Existen, como hemos visto, varios principios de justicia, pero la meritocracia, entendida como que los lugares que cada uno ocupa se deben a su talento o esfuerzo, es la más extendida en el sentido común y la que juega un papel dominante en el medio escolar. Por eso merece un análisis crítico específico. Como dice Duru-Bellat (2009) viene a proporcionar un cierto consuelo psicológico para conjugar el ideal igualitario de las sociedades democráticas y las persistentes desigualdades en las posiciones sociales. En el fondo, se piensa, la igualdad de oportunidad significa la igualdad de todos en la competición para conseguir posiciones sociales desiguales. Pero el mérito no puede producir justicia, como muestran los efectos perversos en la escuela y fuera de ella, que la sociología de la educación ha evidenciado. De ahí el título de su libro: *el mérito contra la justicia*.

Partiendo de que todos los individuos son iguales por naturaleza y, sin embargo, hay graves desigualdades, todas las sociedades democráticas precisan recurrir al mérito y al esfuerzo individual para resolver esta contradicción. Así, se le enseña al niño que si se esfuerza y trabaja bien, será recompensado. Se trata de cuestionar si la meritocracia y la “equidad” que promueve no encarna un principio sustituto del de igualdad. En otras palabras, si el deseo de establecer una igualdad de condiciones de “partida” no es una forma de ignorar las desigualdades entre las diferentes posiciones sociales alcanzadas. De acuerdo con el principio de justicia de Rawls nadie puede ser recompensado o castigado por algo de lo que no tenga responsabilidad, y la “lotería natural” es tan arbitraria como la lotería social.

3.1. Las posiciones sociales y las oportunidades en la justicia educativa

Dubet (2011), avanzando tesis planteadas ya en otros trabajos anteriores, en su libro *Repensar la justicia social* propone poner fin al mito de la “igualdad de oportunidades” y criticarlo desde la “igualdad de posiciones” (a la que otros llaman igualdad “real”). En efecto, aplicada a la escuela, las concepciones de la justicia social se pueden reducir a dos: la igualdad de posiciones sociales dentro de los lugares que organizan la estructura social y la igualdad de oportunidades. Una y otra conllevan dos políticas sociales y educativas diferentes: la primera buscaría reducir las distancias entre las diversas posiciones sociales, propio de las políticas socialdemócratas europeas; la segunda, predominante en el ámbito anglosajón, manteniendo intacto el marco

social, pretende permitir a cada cual alcanzar las mejores posiciones al término de una “competición justa”.

Las sociedades democráticas han solido afirmar la igualdad fundamental de todos los individuos en la educación, compartida entre dos concepciones amplias de la justicia social: la primera es *reducir las desigualdades entre las posiciones sociales*, mientras que la segunda busca promover la *igualdad de oportunidades* mediante el acceso a todas las posiciones sociales. Las dos concepciones de justicia social tienen su lado atractivo: las personas tendrían razones para desear vivir en una sociedad que fuera relativamente igualitaria y relativamente meritocrática. Pero esto no nos exime de elegir nuestras prioridades. De hecho, en términos prácticos de políticas sociales y programas políticos, no es exactamente lo mismo optar prioritariamente los posiciones en los lugares que las oportunidades.

De acuerdo con la igualdad de oportunidades cada uno debe poder elegir su porvenir y acceder a los mejores puestos gracias a sus esfuerzos y a su exclusivo mérito. De este modo, las *inequidades resultantes serán justas*, puesto que todas las posiciones o lugares están abiertos a todos. A veces quedamos hipnotizados, máxime en estos tiempos de individualización y personalización, por las historias de éxito individual en detrimento del análisis global del sistema. La causa del fracaso solo cabe atribuirla a los actores mismos, dado que todos tienen inicialmente las mismas oportunidades en la carrera competitiva. Los perdedores en la competición son percibidos, no como víctimas de una injusticia, sino como responsables de su fracaso, dado que se supone la escuela le ha dado las mismas oportunidades. El ideal, comenta Dubet (2011: 12), “es el de una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno”. Como tal, esta concepción de la igualdad de oportunidades no cuestiona las diferencias sociales. Este tipo de filosofía espontánea (mejor, ideología inconsciente) del mérito personal, muy presente en el profesorado, hace que cada uno sea el único responsable de su propio fracaso, más allá de la pérdida de confianza que induce a los jóvenes.

En los años 60 aparecen, desde diferentes frentes (Informe Coleman en Estados Unidos, Bernstein en el Reino Unido, Bourdieu y Passeron en Francia), aparecen diversos estudios coincidentes en que *el principio de igualdad de oportunidades no funciona*: los alumnos de medios desfavorecidos tenían menos oportunidades de tener éxito en la escuela. No sólo porque la escuela no pueda neutralizar las desigualdades sociales y culturales, sino porque la propia cultura escolar favorece a la clase dominante. Por eso, dado que ninguna acción permitirá reducir significativamente las desigualdades iniciales, los defensores de la igualdad real resaltan que la política debe luchar contra las desigualdades sociales existentes (la desigualdad ingresos,

las condiciones de vida), ya que los juegos de competencia están amañados desde el principio. Los programas especiales para permitir un cierto “trampolín”, como vamos a ver después, estadísticamente, no conducen muy lejos. Así los intentos de compensación educativa, como en el caso francés (y otros países) de establecer “zonas de educación prioritaria”, creyendo “dar más a quienes menos tienen”, están en bancarrota.

Pero las condiciones iniciales de la *competencia escolar son injustas*, dado que los niños de clases populares disponen de un capital mucho menor que los niños de medios favorecidos. Esto conduce a una sociedad cruel para los más débiles, además, el principio del mérito personal resulta cuestionable porque olvida el peso del medio socio-cultural que ninguna instancia puede borrar, ni siquiera la escuela, y que reproduce la desigualdad social. Por su parte, la igualdad de posiciones intenta reducir la brecha entre lugares (clases) sociales, aún a costa de que la movilidad social de los individuos no sea una prioridad. La justicia social es una legítima redistribución de la riqueza que se orienta a compensar a los más débiles. Si la igualdad de posiciones está vinculada a una representación de la sociedad más relacionada con las clases sociales; la igualdad de oportunidades refiere a la idea de grupos sociales desaventajados, en general minoritarios. El modelo de igualdad de oportunidades es meritocrático y de competencia, y cuanto más igualitariamente estén repartidas las oportunidades, más se convierte cada uno en responsable de su propio éxito o fracaso.

Dada esta situación, Dubet (2011) aboga – un tanto a contracorriente – por una *igualdad de posiciones en lugar de una igualdad de oportunidades*, dado que “es el más favorable para los más débiles y porque hace más justicia al modelo de las oportunidades que ese mismo modelo” (p. 95). Incluso permite establecer la igualdad de oportunidades: de hecho, es más fácil atreverse a escapar de su posición original si se tiene una “red de seguridad” socioeconómica. Como señala el autor: “cuando más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto, la movilidad social se vuelve mucho más fácil... la movilidad social, que es uno de los indicadores objetivos de la igualdad de oportunidades, es más fuerte en las sociedades más igualitarias” (p. 99).

Si se reduce la brecha entre las posiciones sociales, si se abandona la idea de competición, que acrecienta y refuerza las desigualdades de partida, la movilidad social es más fácil y las oportunidades se incrementan para todos. Por último, la igualdad de posiciones conduce a que cada quien no olvide nunca su deuda con la sociedad, mientras que la concepción del solo mérito desarrolla el sentido de no deberle nada a nadie. Si las políticas conservadoras continúan exaltando la igualdad de oportunidades, el pensamiento de una izquierda reformista en unos casos ha quedado seducido por él; en otros, sin tener nada que oponerle. Ha llegado el momento

de que “la igualdad de posiciones podría ser uno de los elementos a someter a una reconstrucción ideológica” progresista, defiende Dubet. Por tanto, el viejo camino y aspiración de reducir las distancias sociales continua siendo válido y una vía más segura para la “igualdad de oportunidades”.

En definitiva, el modelo de posiciones permite reducir las desigualdades, mientras que el modelo de igualdad de oportunidades desenmascara las discriminaciones escondidas detrás del orden de las posiciones. Defender la prioridad de la igualdad de posiciones no es negar cualquier legitimidad a la igualdad de oportunidades y de mérito. Al revés, como advierte Dubet (2011) al final de su libro,

Desde que nos consideramos como fundamentalmente libres e iguales, la igualdad de posiciones no tiene ninguna superioridad normativa o filosófica sobre la igualdad de oportunidades. En el horizonte de un mundo perfectamente justo, no habría incluso ninguna razón para distinguir entre estos modelos de justicia. Pero en el mundo tal como es, la prioridad dada a la igualdad de posiciones se debe a que ella provoca menos "efectos perversos" que su competidora y, por sobre todo, a que es la condición previa para una igualdad de oportunidades mejor lograda. La igualdad de posiciones acrecienta más la igualdad de oportunidades que muchas políticas que se dirigen directamente a ese objetivo" (p. 113).

Esto da lugar a algunas conclusiones. La primera es que la *igualdad de posiciones*, invitando al fortalecimiento de la estructura social, es “buena” para los individuos y para su autonomía, incrementa su confianza y la cohesión social en la medida de los actores no se involucran en una competencia continua. El segundo argumento de la prioridad de la igualdad de las posiciones es que probablemente es la *mejor manera de lograr la igualdad de oportunidades*. Si las oportunidades se definen como la posibilidad de moverse en la estructura social, de franquear los niveles, para remontarlos o para descender a partir del mérito y valor de cada uno, parece claro que la fluidez aumenta a medida que la distancia del espacio es más estrecha, que los que suben no tienen muchos obstáculos que superar y que los que bajan no arriesgan perderlo todo. De hecho, en su formulación misma, la llamada a la igualdad de oportunidades no dice nada de las desigualdades sociales que separan a los interlocutores sociales y que puede ser tan grande que la gente no puede cruzar, con la excepción de algunos héroes.

Dicho de otra manera, tenemos buenas razones para pensar que el viejo proyecto de reducción de las desigualdades entre categorías sociales, la distribución equitativa de puestos, permanece como la mejor manera de promover indirectamente la igualdad de oportunidades. En educación esto se cifra en cambiar de objetivo: en lugar de la selección y evaluación de los estudiantes más

talentosos, la inclusión de los colectivos más desfavorecidos e incrementar el nivel general de la población. “Romper el vínculo entre reconocimiento y redistribución”, como dice Nancy Fraser; o “separar las esferas de justicia” como propone Michael Walzer, es lo que hace optar por la igualdad de posiciones. En una situación de desigualdad inicial de las posiciones, la igualdad de la igualdad de oportunidades hace ilegible la superposición de los dispositivos que ligan ambas dimensiones.

Y, sin embargo, la igualdad meritocrática no puede ser del todo rechazada, como reconocen tanto Duru-Bellat (2009) como Dubet (2011). Aparece como un medio para salir de la reproducción social de las desigualdades. Por un lado, una sociedad democrática proclama, en principio, la igualdad de todos los individuos; por otro, las posiciones sociales son desiguales, por lo que el mérito personal aparece como la única manera de construir “desigualdades justas”, es decir inequidades legítimas, mientras que otras desigualdades, por ejemplo las basadas en la herencia o familia de origen, son cuestionadas. El problema es que resulta incompleta y perniciosa, por sus efectos, cuando todo se confía en ella. Las críticas, pues, se dirigen a que tenga una posición hegemónica. Con todo, como dice Benadusi (2011) en un excelente comentario a ambos libros,

una teoría de la justicia capaz de combinar ambos tipos de igualdad, igualitarismo y meritocracia, continua siendo una teoría incompleta. Como Amartya Sen no cesa de recordar, hay otros puntos de vista normativos “razonables” – el primero se centra en la libertad, pero también el que mira a la eficacia – que deben tenerse en cuenta en la evaluación comparativa, en términos de justicia, entre varios posibles “ordenamientos de elección social”, o entre las diferentes políticas públicas. Además, en segundo lugar, hay una necesidad de contextualización cuidadosa (p.26).

En efecto, en relación con lo segundo, depende de la situación de cada país. Así cuando en un país hay grandes diferencias en ingresos altos y bajos niveles de movilidad social, la meritocracia juega un papel más pequeño. Como muestran los estudios sociológicos o económicos existe una fuerte correlación inversa estadísticamente significativa entre los indicadores de igualdad de oportunidades y movilidad social, por un lado y los de la desigualdad de ingresos o de otras condiciones materiales de vida.

A gran escala, la cuestión es saber si las desigualdades son evitables, si se puede razonablemente esperar suprimirlas. Junto a una igualdad de oportunidades puramente meritocrática, han existido intentos emancipadores dirigidos a remover las estructuras sociales que impiden a las personas la equidad escolar, como han sido las políticas de *discriminación positiva*. Bien vale

revisar críticamente los esfuerzos de redistribución realizados bajo esta política contra la determinación social de los aprendizajes, aún cuando progresivamente se hayan visto agotados.

3.2. Políticas de lucha contra las desigualdades y la exclusión educativa: compensación educativa y equidad

Las políticas de educación prioritaria (PEP) surgen en un momento en el que diversos estudios internacionales establecieron una fuerte conexión entre el éxito en la escuela y el origen social de los estudiantes. Por eso, dichos programas adoptan un modelo de “compensación”, primero orientados hacia la lucha contra el “fracaso escolar” y, posteriormente, contra la “exclusión educativa y social”. Se trata de funcionar sobre la base de una ruptura del principio de igualdad formal en educación para, en su lugar, asegurar medios financieros y educativos suplementarios a favor de situaciones de desventaja escolar. En el ámbito anglosajón se denominan *affirmative action* y en el francés y español *discriminación positiva*. En todos ellos se pretende corregir la desigualdad social por un refuerzo focalizado en zonas donde el fracaso escolar es más elevado. En el ámbito del Proyecto EuroPEP (Demeuse, Frandji *et al.*, 2008), que involucró a ocho países europeos, las políticas prioritarias de la educación se definen en términos generales como:

“Las políticas destinadas a actuar sobre las desventajas educativas a través de medidas o programas de acción específicos (ya sean dirigidos con criterios o razones socioeconómicas, étnicas, lingüísticas o religiosas, regionales o escolares), que proponen proveer a las poblaciones así determinadas algo más (o ‘mejor’, o ‘distinta’)” (p. 12).

En el ámbito de dicho Proyecto EuroPEP (Frandji, 2008; Rochex, 2011) se han distinguido tres grandes fases, variables en su solapamiento según la historia de cada país, donde unos elementos se pueden superponer a los anteriores.

[1] *Políticas de compensación*. Iniciadas en USA, dentro del Estado del Bienestar (*Welfare State*), en la década de 1960 en la llamada “guerra contra la pobreza” lanzada por el presidente Johnson, con “programas de compensación educativa para grupos desfavorecidos”, acordando medios suplementarios y movilizándolo los recursos para luchar contra las desigualdades escolares en territorios urbanos o donde se concentran las poblaciones más desfavorecidas. Progresivamente se extienden a otros países, con motivo de las reformas (*comprehensive school*) para asegurar la transición a una escuela media o secundaria para todos (Francia, Bélgica, Suecia, Inglaterra). Así, las Áreas de Educación Prioritaria (*Education Priority Areas* o *Education Action Zones*) en el Reino Unido y las Zonas de Educación Prioritaria (*Zones d’Action Prioritaire*)

en Francia, los *Territorios Educativos de Intervenção Prioritària* en Portugal o, en América Latina, el *Plan Social Educativo* (PSE) en Argentina a partir de 1993 y los restantes planes que le siguieron. En América Latina es en los noventa cuando se extienden las políticas compensatorias como estrategia para aminorar las desigualdades sociales con programas especiales en contextos desfavorecidos. Más a menudo se adoptan políticas territorializadas: se aportan y movilizan recursos adicionales para luchar contra la desigualdad educativa en territorios de poblaciones urbanas donde se concentran los más desfavorecidos.

En cualquier caso se entiende que los dispositivos “compensatorios” debían permitir cierta igualdad de recorridos y oportunidades escolares que la simple apertura para todos de la institución escolar, por sí sola, no podría garantizar. La argumentación para dichas políticas de tipo compensatorio es que, dado que la igualdad de acceso no llega a garantizar la igualdad de oportunidades, será necesario compensar los déficits de carácter social, cultural o lingüístico que victimizan a los estudiantes que no logran sacar provecho de la escuela (Rochex, 2011).

La desilusión – sin embargo – llega pronto, al constatar las insuficiencias que dichas medidas están teniendo para lograr la democratización de la enseñanza. En la década siguiente (noventa en Europa, los dos mil en América Latina) se formulan *graves críticas* desde la sociología, en la medida en que la educación no puede compensar las carencias sociales (“education cannot compensate for society” se titulaba el conocido artículo de Bernstein de 1971). Las acciones paliativas en los márgenes de una sociedad y estructura escolar que permanecen sin modificar sustantivamente no pueden ir muy lejos. Junto con todo el problema que arrastran las ideologías deficitarias, estas políticas paternalistas impiden poner la atención en lo que pasa en el interior de la escuela, en el *propio funcionamiento del sistema escolar* y en su currículum, como generadores de desigualdades. Sin una reconstrucción de sus prácticas, cultura y modo de funcionar, la pretendida democratización no acontece. Cuando la calidad de las escuelas es desigual, siendo mejor para los más favorecidos, contribuyen a incrementar la desigualdad. Desde una perspectiva crítica se cuestiona no entrar en los contextos comunitarios y locales con opciones transformadoras (Correia, 2004).

[2] *Lucha contra la exclusión*. Desde fines de los años 80 se tiende a minimizar las desigualdades del aprendizaje para girar la cuestión gira más en torno al tema de la exclusión, interesándose no sólo sobre el abandono escolar, sino también sobre la *desigualdad y la justicia social*. Más que la igualdad, se trata de “mejorar la suerte de los vencidos en la competencia social”, al decir de François Dubet. El surgimiento de nuevos problemas sociales (violencia, desempleo, la integración a largo plazo), particularmente en las áreas urbanas, hace que se planteen nuevas estrategias y objetivos para los “grupos en riesgo”. Esta transformación se aprecia en Inglaterra

con motivo del “nuevo laborismo” de Blair. El objetivo compensatorio se desdibuja para orientarse a una lucha contra la exclusión y la cohesión social. No se aboga por una sociedad igualitaria, sino por una equidad en la que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a un nivel básico de bienes sociales (educación, oportunidades, salud) y se sientan incluidos en la sociedad. El “principio de diferencia” de Rawls inspira las políticas de equidad que, más allá de la igualdad formal, conduce a garantizar a todos unos conocimientos y competencias clave, que posibilite su realización e integración social en una sociedad del conocimiento (Dubet, 2005). Por su parte, importada del Reino Unido, la noción de “inclusión” implica, no la creación de una sociedad igualitaria, sino de una sociedad en la que todos los ciudadanos tengan un acceso garantizado a los niveles mínimos de los bienes sociales, sintiéndose incluidos en una empresa social común.

[3] *Individualización y maximización de oportunidades de éxito*. Adaptar la escuela a la diversidad de individuos para maximizar las potencialidades de cada uno. A partir de los años 2000, a nivel internacional, se aboga por una “escuela inclusiva” que maximice las oportunidades de éxito de cada individuo o grupos. Se observan en Europa el crecimiento de los dispositivos dirigidos a públicos diferentes: los hijos de inmigrantes y las minorías, los niños en riesgo de abandonar los estudios, a las “necesidades específicas”. Se multiplican los programas y los dispositivos, así como los objetivos y públicos a los que se dirigen, como muestra el que algunos programas se dirijan, paradójicamente evocando la “equidad”, a estudiantes no por su desventaja sino por sus “altas capacidades intelectuales”. Las *nuevas narrativas* hablan de una escuela inclusiva que atiende las necesidades específicas de cada estudiante. El objetivo de los programas de educación prioritaria (PEP) ahora, comenta Rochex (2011: 80), es “detectar y movilizar el potencial de cada niño lo más temprano posible con el fin de ofrecerle un medio escolar y educativo suficientemente rico y estimulante para que pueda desarrollarse óptimamente”.

En un contexto de despolitización y “desociologización”, propio de una época de individualización, más que combatir las desigualdades, se trata de maximizar las oportunidades de cada uno, cualesquiera sean sus condiciones sociales. Correia (2004) formula, al respecto, la siguiente crítica:

La promoción de una cultura de la tolerancia, susceptible de respetar la diferencia, pero ocultando el hecho de ser, generalmente, una expresión de una profunda desigualdad e injusticia social, constituye el “cuadro de fondo” en torno al cual se organiza una “ideología de la inclusión” en el campo educativo que, disociada de la crítica social, contribuyeron a una pedagogización de los problemas sociales y, consecuentemente, al refuerzo de las perspectivas psicologizantes de la problemática de la desigualdad y de la injusticia social (p. 232).

Una cierta inquietud surge a la vista de los resultados que muestran fehacientemente las estadísticas, como hace el Proyecto EuroPEP (Demeuse, Frandji *et al.*, 2008), que hay una ausencia de mejora significativa de la situación de los más desfavorecidos en el conjunto del sistema educativo. Las políticas concebidas e implementadas para producir una igualdad de resultados han sido decepcionantes. Las políticas compensatorias nacieron en un período de optimismo acerca de las potencialidades de la escuela para lograr una sociedad más igualitaria. El optimismo ha dado lugar al desencanto, cuando no al escepticismo. Al final, con objetivos bienintencionados, se puede abocar a consolidar un sistema educativo paralelo (el de los Programas de Educación Prioritaria) dirigido a “otro” público escolar, en un sistema que dice pretender la democratización e inclusión.

3.3. Una vía de salida: asegurar un currículum común para todos

Son, pues, muy diversas las alternativas que se han barajado para resolver el problema de la justicia social con los grupos en situación de desventaja. Dados los problemas insolubles que tiene la defensa de una igualdad de oportunidades (un sueño o una ficción necesaria, al decir de Dubet), en una redistribución cultural, se ha pasado a una cierta igualdad de resultados, garantizando para todos –al menos– unos aprendizajes prioritarios que constituyen la base común de conocimientos y competencias. Esto exige que los objetivos educativos se redefinan en términos de competencias, más que de saberes. La Unión Europea (2005) ha formulado una propuesta de competencias clave, lo que ha situado el tema de reformular el currículum escolar en la agenda actual de reformas educativas de los países europeos. Por su parte, en América Latina, aparte de las iniciativas nacionales, la actual propuesta de *Metas Educativas 2021* como meta general quinta propone: “Ofrecer un currículum significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática”.

De este modo, con el referente de la formación a lo largo de la vida, se entiende que la finalidad de la escolaridad obligatoria es que todos los alumnos adquieran las competencias necesarias para la vida. Es un deber para el Estado y los gobiernos garantizar el derecho de los ciudadanos a una educación que garantice poder integrarse en la vida pública sin riesgo de exclusión. Rawls (1996) lo expresó bien cuando manifestó que la sociedad debe intentar que todos los ciudadanos “aún cuando no tienen capacidades iguales, si tienen, al menos en grado suficiente, las capacidades morales, intelectuales y físicas que les permiten ser miembros plenamente cooperantes de la sociedad a lo largo de sus vidas” (pp. 216-17).

En una perspectiva como la de Rawls, la justicia de un sistema escolar no se mide sólo como una competición pura, sino por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones. En este caso el sistema menos injusto no es el que reduce la diferencia entre los más débiles y los más fuertes, sino el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias claves o básicas. Las desigualdades serían aceptables siempre y cuando contribuyeran a mejorar, cuando menos a no empeorar, a los alumnos más débiles. Por eso, en el ámbito educativo se ha propuesto como una vía de salida, en una redistribución de la cultura, la idea de determinar unos *aprendizajes fundamentales*, a conseguir para todos, sin que ello signifique una posible “bajada de niveles”. “En este caso, un sistema educativo justo –es decir, menos injusto– no es necesariamente uno que reduzca las desigualdades entre los más fuertes y más débiles, sino que garantiza que los alumnos menos favorecidos adquieran lo que se entiende como competencias y conocimientos básicos” (Dubet y Duru-Bellat, 2007: 282).

Por tanto, un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias clave a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. Un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede garantizar la *renta cultural básica* sin la cual no sería un ciudadano de pleno derecho. En el ámbito de las políticas salariales y de la salud un sistema justo garantiza unos mínimos (como el salario mínimo, la asistencia médica o las ayudas que protegen a los más débiles de la exclusión total). Tales garantías pretenden limitar los efectos desigualitarios de los sistemas meritocráticos. Sabemos que no todos pueden alcanzar los mismos niveles de excelencia, pero todos deben tener garantizado unos umbrales básicos (mejor que mínimos), por debajo de los cuales quedarían excluidos. Como ha visto bien Dubet (2005) y yo mismo (Bolívar, 2010), esta perspectiva supone un cambio profundo del papel de la escuela, relacionado con la equidad. En primer lugar, habría que determinar bien el contenido de cultura básica a garantizar a todo el alumnado. Eso supone volver a los orígenes de la escuela pública que no era atenuar las desigualdades sociales cuando dar una cultura común a todos. Como señalan, en un buen libro, Veleda *et al.* (2011):

Esto implica fijar una meta curricular clara para el conjunto de los alumnos, a la cual se aspire desde todas las esferas del sistema educativo. De otro modo, sólo los alumnos más favorecidos verán acrecentar sus ventajas, ya definidas por la estructura social, a través de los aprendizajes logrados y su valor social. Modificar las metas del sistema educativo, y pasar de los objetivos de máxima prescriptos – que sólo unos pocos alcanzan – hacia objetivos importantes y realizables para todos supone anteponer, como lo plantea Dubet (2011), la igualdad de posiciones a la igualdad de oportunidades (p. 129).

Si bien es muy relevante el papel de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no tienen unas competencias clave no alcanzan la plena *ciudadanía*, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. La condición de ciudadano comprende el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva); es decir, aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido o con una ciudadanía negada (Bolívar, 2008).

Esta concepción de la justicia, en torno al denominador común a conseguir, implica reestructurar el currículum para determinar los contenidos curriculares comunes que todo alumno debe adquirir al término de la escolaridad obligatoria. Amartya Sen (1995) habla, en este sentido, de “igualdad de capacidades de base”. En términos educativos se podría también significar por el término “competencias clave” (Rychen y Salganik, 2006) como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos puedan realizarse como miembros activos de la sociedad. A la vez, esta garantía no debiera limitarse a las competencias escolares, debe incluir la utilidad social de los estudios y posibilidades de acceso al mercado laboral. Obliga, por tanto, a redefinir los currículos y a preguntarse por la utilidad social de la formación.

La construcción de la justicia educativa, como señalan Veleda *et al.* (2011: 138) para el caso argentino, “debería pasar ineludiblemente por la garantía del acceso a los aprendizajes prioritarios a todos los alumnos”. En lugar de estar obsesionados con la excelencia, el currículum de la educación obligatoria debe definirse en términos del currículum compartido que todos deben saber, bien entendido que eso no impide otros puedan ir más lejos. El principio de diferencia de Rawls, es decir la preocupación por los más débiles, nos llevaría a entender la equidad como *garantizar el bagaje de conocimientos y competencias indispensables* para su inserción social y laboral y participar activamente en el ejercicio ciudadano. Este enfoque permite, a la vez, contrarrestar la crueldad del modelo de igualdad de oportunidades meritocrática. Posibilita, a la vez, redefinir los objetivos de la educación común obligatoria, en lugar de que todos tengan que dominar unos contenidos que, de hecho, se convierten en excluyentes para algunos. Por ejemplo, en España, ahora –por sus efectos– podemos decirlo, establecer un currículum común comprensivo en la Educación Secundaria Obligatoria se ha convertido en un listón al que no todos llegan, quedando excluido un tercio del alumnado.

Como dice Dubet (2005) una “escuela justa” ya no puede ser hoy, inevitablemente, una escuela de la “igualdad” real de oportunidades, pero sí tiene el deber moral de pretender, equitativamente, asegurar la renta cultural básica, imprescindible para ejercer la ciudadanía. Al revés, este tronco común de conocimientos y competencias clave bien puede representar la cultura común que refunda de nuevo la escuela pública; lo que no impide pretender una formación cultural más amplia para otros. Así afirma,

En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. ¿En nombre de qué se puede privar de más matemáticas, poesía o tecnología a los alumnos que gustan de esas disciplinas, siempre que la manifestación de su talento no se convierta en la norma y no afecte aquello a lo que todos tienen derecho? [...]. Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado (Dubet, 2005: 60 y 63).

Los límites de la equidad no son por “arriba” sino, por así decirlo, por “abajo”. Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan “*lo que no debiera permitirse ignorar*”. Pues bien, las competencias básicas, una vez determinados unos indicadores de dominio mínimamente exigentes, bien pudieran representar la cultura básica compartida por toda la ciudadanía, ahora ya – desde el reconocimiento – sin pretensión homogeneizadora. Otro asunto, en cualquier caso, es la falta de integración actual con el currículum tradicional por asignaturas o áreas que, efectivamente, puede dar lugar a agudizar una dualidad, reproductora del contexto social (a veces es al revés: el contexto social reproduce el escolar). A tal fin, el currículum escolar ha de ser reelaborado con el objetivo que el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social llegue a ese *umbral común*. Lo primero es que “todos” tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables. A este problema, bien conducidas, puede ser una respuesta las competencias clave, que los currícula comprensivos no han dado. No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, con unos saberes mínimos para los sectores más desfavorecidos, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en

situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo fundamental o clave no es un mínimo sino lo necesario para la vida. El piso (*socle*, en francés) no puede convertirse en el tope o techo, pero sin cimientos, no puede construirse edificio alguno.

Un paso adelante en este sentido lo representan en Argentina la determinación, por consenso, de los “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios”, aún cuando la tarea deba ser proseguida para su desarrollo a nivel de Escuela Media y, sobre todo, acompañada de políticas educativas integrales que posibiliten su implementación efectiva para todo el alumnado. En Europa, Francia ha sido el país que ha ido más lejos, al inscribir la introducción de la base común de conocimientos y competencias dentro del objetivo, más amplio, de conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios (Thélot, 2004). La Ley de Orientación de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) fija como obligación del Estado (art. 9) que todo centro escolar debe “garantizar a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de una base común (*socle commun*), constituida por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad”. Se trata, en sentido fuerte, de refundar los objetivos originarios de la educación pública (republicana): el Estado debe garantizar a toda la ciudadanía aquello que se considere imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria.

De este modo, el enfoque de competencias básicas posibilita definir y determinar un nivel común de conocimientos y competencias, como compromiso a adquirir por todo el alumnado. Como dice la referida Comisión Thélot: “Tal base nunca ha sido formalmente definida y mucho menos se ha garantizado su dominio. Es urgente, si se quiere en verdad que todos los alumnos tengan éxito en la escuela, definir por una parte la base común y, por otra, establecer las condiciones que permitan garantizar que todos los alumnos la dominen”. Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. El éxito educativo para todos “se refiere ante todo a que dota a todos los alumnos y futuros ciudadanos con *conocimientos, competencias y reglas de comportamiento* considerados hoy indispensables para una vida social y personal exitosa” (Comisión Thélot, 2004).

Ofrecer a todo el alumnado una escolaridad común requiere, paralelamente, redefinir la cultura común. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino aquello que es *indispensable* para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido. Como tal, la Administración educativa se compromete a que todo

alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Independientemente de las lógicas selectivas, es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos (Dubet, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. En el caso de que el alumno estuviera en una situación de dificultad para adquirirlo la Administración se comprometería, con medios extraordinarios o compensatorios, a que lo adquiriera. Como he defendido ampliamente en otro texto (Bolívar, 2011), acompañado de otro conjunto de medidas coherentes, me parece por ello una salida.

Coda

La escuela, situada en un entorno desigual, parecería condenada a reproducir dichas desigualdades. De ahí que una mayor justicia en la escuela pudiera suponer actuar más en reducir las desigualdades sociales que en reformas educativas. Este fue, en parte, el diagnóstico pesimista de los sesenta y setenta. Desde entonces hoy relativizamos, en parte, dicho diagnóstico para concentrarse en lo que puede hacer la propia escuela. Siendo conscientes del papel determinante que suele jugar el entorno escolar, igualmente lo somos del propio papel que puede jugar la escuela en producir o reducir las desigualdades escolares. Una cosa parece clara: aun cuando los márgenes de acción de las escuelas tengan sus limitaciones, cuanto más eficaz sea una escuela más justa será y, mayor aún, si la eficacia redunde en beneficio de los alumnos en desventaja social o escolar.

Actualmente nos importa más qué puede hacer la escuela para neutralizar dichos factores externos y conseguir un buen aprendizaje para todos. Pienso, como Linda Darling-Hammond (2001: 42), que – una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar – nuestro reto para el siglo XXI “es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender”, lo que supone que todos puedan comprender y manejar los instrumentos culturales. “Este nuevo desafío – continua diciendo Linda – no requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente. [...] Nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa”.

En fin, reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas, de acuerdo con el conocimiento acumulado, implica actuar – de modo convergente y a lo largo del tiempo, para que sean sostenibles – en varios frentes: entorno familiar de los alumnos, configuración del sistema educativo, y a nivel de escuela, incidiendo en la enseñanza-

aprendizaje a nivel de aula. Que una sociedad sea más justa, también depende de la contribución que haga el sistema educativo. La mejora de la eficacia no está, como frecuentemente se ha creído, reñida con la lucha contra las desigualdades, pues no cabe una escuela justa si no es eficaz. Al tiempo, no se puede construir un sistema educativo más justo en una sociedad donde crecen las desigualdades. Como señalan al final de su texto Veleda *et al.* (2011: 189),

“la justicia social, si bien no la garantiza, es la condición primera de la justicia educativa. Sin embargo, ello no justifica perpetuar enfoques y prácticas que no hacen otra cosa que mantener o profundizar desde el sistema educativo las desigualdades que ya existen”. La política educativa tiene un papel de primer orden en una gobernanza de la educación que sitúe a los actores en un escenario propicio la construcción de la justicia educativa”.

Comparto con Juan Carlos Tedesco (2010) que muchos de los cambios educativos de las últimas décadas han carecido del necesario sentido social de para qué queremos la educación. La construcción de una sociedad más justa, que apueste decididamente contra la determinación social de los aprendizajes, bien puede constituirse en una cuestión central de las políticas de mejora de la educación. Por eso, el siglo XXI puede (y debe) ser el siglo de la justicia social, un ideal que oriente las acciones de los actores en los procesos educativos. En la sociedad de la información y en una economía del conocimiento, una variable clave y condición necesaria – aparte de otras – para la inclusión social es una educación de calidad para todos. Pero para conseguirlo, hemos de querer construir sociedades más justas. De ahí que deba ser un objetivo prioritario. Como señala en el referido escrito:

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. [...] La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de solidaridad orgánica. [...] Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido (Tedesco, 2010: 20, 22).

Por eso me parece una buena iniciativa, que apoyo, dedicar esta *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS) a dicha problemática así como el Grupo de Investigación (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid que la promueve. Uno de los retos futuros, en el que habrá que trabajar, es ir más allá de los planteamientos que han dominado hasta ahora

(también en España) los discursos críticos. Una escuela eficaz puede contribuir a una mayor justicia social. No cabe defender una democratización de la escuela limitada a las relaciones de los actores si no garantiza también buenos aprendizajes para todos. El reto de las sociedades actuales, la “nueva cuestión social”, es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de una parte de la población. Una lucha decidida contra el fracaso escolar y exclusión social, en pos de una equidad en educación, pasa por la mejora de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Benadusi, L. (2011). Meritocracia e giustizia sociale. *Mondoperario*, 1 (gennaio), 21-26. Disponible en <http://www.mondoperaio.it>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós e ICE/UAB.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril), 15-38. Disponible: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice20.htm>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol, 3 (2), 42-69. Disponible: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio* (Revista del CEP de Jaen), 1, 4-32
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Canário, R., Alves, N. y Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Correia, J.A. (2004). A construção politico-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 8 (15), 217-246. Disponible en: <http://www.unisinos.br/revistas/educacao>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Demeuse, M. y Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education et Formations*, 78, 137-149. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/pid317/revue-education-formationen.html>

- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. y Rochex, J.-Y. (eds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. y Rochex, J.-Y. (eds.) (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Informe de Investigación para la Comisión Europea. Programa Sócrates 2. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Derouet, J-L. y Derouet-Besson M.-C. (2009). *Repenser la justice dans l'éducation et la formation*. Berna: Peter Lang/INRP.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa: Seuil.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2007). What Makes for Fair Schooling?. En Duru-Bellat, M.; R.Teese y S.Lamb (eds.). *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy* (pp. 275-291, vol. 3). Dordrecht: Springer.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: P.U.F.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., R.Teese y S.Lamb (eds.) (2007). *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy* (3 vols.). Dordrecht: Springer.
- Escudero, J.M.; González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 50, 41-64. Disponible en: www.rieoei.org/rie50a02.pdf
- Farrell, J.P. (1997). Social equality and educational planning in developing nations. En L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 473-479). Oxford: Pergamon.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers, Inc..

- Fernández Mellizo-Soto, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2005). Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político. En Puelles Benítez, M. de (coord.). *Educación, igualdad y diversidad cultural* (pp. 53-67). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frandji, D. (2008). Compensation (politiques de). En A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 72-75). Paris: P.U.F.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores/Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E. A. (2002). Teacher quality. En L. T. Izumi and W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 1–12). Stanford, CA: Hoover Press. Retrieved December 6, 2007, from <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Teacher%20quality.Evers-Izumi.pdf>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Honneth, A. (2007). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Kukathas, C. y Pettit, P. (2004). *La teoría de la Justicia de John Rawls y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Affective Equality: love, care and injustice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Medeiros, M. y Diniz, D. (2008). Paradigmas de justiça distributiva em políticas sociais. *Revista de Estudos Universitários* (Sorocaba, SP), 34 (1), 19-31. Disponible en: <http://periodicos.uniso.br/index.php/reu/article/view/348/349>
- Meuret, D. (dir.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruselas: De Boeck.

- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.html>
- Nozick, R. (1998). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2004). *Beyond the social contract: toward global justice*. The Tanner Lectures on Human Values (pp. 413-508, vol. 24). Salt Lake City: The University of Utah Press. Disponible en: <http://www.tannerlectures.utah.edu/>
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste, 2ª ed., y Dolmen Ed.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2 (2), 19-37. Disponible en: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_2_02.pdf
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Ribotta, S. (2009). *John Rawls, Sobre (des)igualdad y justicia*. Madrid: Dykinson.
- Roemer, J.E. (1998a). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roemer, J.E. (1998b). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 18 (1998), 71-87. <http://isegoria.revistas.csic.es/>
- Rochex, J.-I. (2011). Las tres "edades" de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa*, 35, 75-94. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>
- Rychen, D. y Salganik L. (compls.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Schmidt am Busch, H.-C. (2010). ¿Se pueden alcanzar los objetivos de la Escuela de Frankfurt mediante la teoría del reconocimiento? *Arxius de Sociología*, 22, 95-114. Disponible en: <http://www.uv.es/sociolog/arxius/>

- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza ed..
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M.C. y Sen, A. (compls.), *La calidad de vida* (pp. 54-83). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SITEAL (2010). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, UNESCO-IIPE. Disponible en: <http://atlas.siteal.org/>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Madrid: Fundación Santillana. XXV Semana Monográfica de la Educación.
- Thélot, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>. Edición española parcial en: *El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de la Reforma, 2007. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- Unión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas.
- Urquijo Angarita, M. J. (2007). *El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites*. Universidad de Valencia. Tesis Doctoral dirigida por Adela Cortina. Disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/9862>
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF- Embajada de Finlandia. Disponible en: <http://www.cippeec.org/>
- Vinovskis, M. A. (1999). Do Federal Compensatory Education Programs really work?: A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107 (3), 187-209.

Walzer, M. (1993) *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.



CATÓLICA

CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME 
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

www.uceditora.ucp.pt