

TRAYECTORIAS Y VIVENCIAS ESCOLARES EN COLEGIOS SOCIALMENTE CONTRASTANTES

Maria Luísa Quaresma*

Pedro Abrantes**

João Teixeira Lopes***

RESUMEN. A partir de dos investigaciones sobre los estudiantes que, en Portugal, asisten a dos tipos de escuelas fuertemente diferenciadas (colegios privados de élite y escuelas públicas ubicadas en zonas marginalizadas), se discutirá la socialización escolar y la adhesión de familias y estudiantes a la misión educativa de las escuelas, en particular a las distintas modalidades de relación con la escolaridad, visible en la construcción de proyectos educativos profundamente desiguales. Se propone el concepto de proyecto de socialización total para caracterizar el modo de relación con la escuela, en los establecimientos de élite, y el concepto de socialización parcelar, en los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria.

PALABRAS CLAVE. Colegios privados, escuela pública, socialización, proyectos educativos, desigualdades escolares.

* Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Chile, Chile. Correo electrónico: quaresma.ml@gmail.com

** Profesor en la Universidad de Aberta, Portugal. Correo electrónico: pedro.abrantes@uab.pt

*** Profesor en la Universidad de Porto, Portugal. Correo electrónico: jmteixeiralopes@gmail.com

EDUCATIONAL PATHS AND EXPERIENCES IN SOCIALLY CONTRASTING SCHOOLS

ABSTRACT. Based on a research in Portugal about students who attend two types of highly differentiated schools (private elite schools and public schools located in marginalized areas), we will discuss the school socialization process and the involvement of families and students regarding the educational mission of those schools, particularly the diversity of relationships when referring to schooling, which is noticeable in the construction of profoundly unequal educational projects. Therefore, the concept of *total socialization project* is being proposed in order to characterize the kinds of bonds with the school, in elite institutions, and the concept of *parceling socialization* is being used to characterize the Educational Territories of Prior Intervention.

KEY WORDS. Private schools, public schools, socialization, schools' mission statements, schools' social inequalities.

INTRODUCCIÓN

La comparación entre las configuraciones sociales contrastantes ha sido un importante instrumento de análisis sociológico a lo largo de los tiempos. Cuando se produce este tipo de reflexión, se develan miradas esencialistas y cristalizadas y, a la vez, se superan críticamente ilusiones de homogeneidad. Las ventajas del pensamiento comparativo y relacional se encuentran en este permanente desafío de evitar aislar realidades sociales. La superación de un análisis débil requiere que se conozca el *entre*, en un péndulo constante que establece nuevos puntos de vista — puntos de tensión.

Este artículo tiene por objetivo establecer un diálogo entre los resultados de dos investigaciones con múltiples dimensiones analíticas comunes (relación familia-escuela, efecto-escuela, (in)disciplina, etc.), ambas situadas en la formación social portuguesa contemporánea.

Por un lado, presentaremos un estudio de doctorado desarrollado en dos prestigiosos colegios privados (uno laico y otro religioso) asistidos por las clases dominantes y relativo a las representaciones y vivencias estudiantiles sobre el trabajo y la cultura escolar; por otro lado, reflexionaremos sobre los resultados de una investigación desarrollada en escuelas públicas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorables, integradas en el programa TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria) y consideradas una prioridad en las políticas públicas de educación. En el primer caso se trata de un segmento específico del sector privado y, en el segundo, de un segmento específico del sector público. Incidiendo en dos realidades educativas contrastantes, esta reflexión no tiene por objetivo comparar el sistema público con el privado —una vez que en ambos existe una fuerte heterogeneidad interna—, sino señalar las principales diferencias entre dos segmentos del sistema educativo que reciben públicos escolares posicionados en los extremos de la estructura socioeconómica.

Un eje de análisis de gran relevancia será la problemática de la adhesión a los valores difundidos, de manera explícita o implícita, por las respectivas escuelas, ya que ésta posibilita la comprensión de los niveles y mecanismos de interiorización de los respectivos *ethos* escolares.

Este artículo empieza por presentar el sistema educativo portugués, dando especial énfasis a su dimensión centralizadora y (re)productora de las desigualdades escolares y sociales, siguiéndose el análisis de los dos contextos educativos estudiados. Finalmente, se establece un diálogo entre las dos formas de socialización encontradas: total en los colegios de élite y parcelar en las escuelas de barrios marginalizados. Estos dos modelos de socialización corresponden a los distintos grados de adhesión a los proyectos escolares por parte de los alumnos. Así, la socialización total se relaciona con un proyecto de formación integral (académico, moral, social, cívico) presente en los colegios de élite y la socialización parcial remete para un proceso educativo con objetivos menos ambiciosos en términos de formación del alumnado, restringiéndose a la preocupación con los estándares mínimos de “supervivencia” escolar y de convivencia pacífica entre alumnos.

Adoptamos un análisis meso-sociológico que permite descubrir, en el *modus operandi* de estos establecimientos, las “líneas de orientación”

que encuadran sus prácticas, sin olvidar que los agentes interpretan activa y críticamente las normas y los valores “según sus disposiciones, su acceso a las informaciones y las situaciones que vivencian”, produciendo “éticas contextualizadas” (Ball y Zanten, 1998, p. 48). Así, se abren tres posibilidades de lectura de este artículo y de este país: a través del prisma de la relación de las clases dominantes con la escuela; a través del prisma de la interacción de las clases populares con la escuela; y también a través del prisma de la relación que es posible establecer entre ellas, dos caras de una misma moneda que es la de una sociedad desigual.

EL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS Y LOS DESAFÍOS DE LA DEMOCRATIZACIÓN

Partiendo del análisis de dos sectores específicos y contrastantes del sistema educativo portugués, este artículo intenta problematizar sus modos socio-históricos de estructuración (Archer, 1979; Petitat, 1982), especialmente en lo que dice respecto a los nuevos modos de concebir la relación entre educación e igualdad de oportunidades (Derouet, 2002). Intentaremos comprender hasta qué punto las escuelas portuguesas, que siguen los mismos programas escolares, que presentan a los alumnos los mismos exámenes nacionales y que les otorgan los mismos diplomas, se distinguen internamente en una era de post-masificación y también, en particular, de qué modo ellas desarrollan éticas contextualizadas de acuerdo con sus públicos específicos (Ball y Van Zanten, 1998). Así, buscaremos comprender si existe *una* escuela para todos o si, bajo este epíteto oficial, existen distintas escuelas para distintos grupos sociales.

Inspirado en el modelo francés, el sistema educacional portugués se ha desarrollado en un marco fuertemente centralizador y burocrático, impuesto por el Estado. Más del 80% de los niños y adolescentes asisten a colegios públicos, los cuales se enfrentan a muchas dificultades de articulación con las comunidades locales, especialmente en los contextos desfavorecidos. Además, la educación pública es marcada por fuertes desigualdades escolares según el origen social de los alumnos (Grácio, 1997; Abrantes, 2008).

Hasta los años setenta, la pobreza y el régimen dictatorial habían limitado el acceso de la población portuguesa a la escuela, la cual no garantizaba más que cuatro años de enseñanza primaria obligatoria y de naturaleza profundamente patriótica y tradicional. El ingreso en el liceo y en las escuelas técnicas dependía de un proceso de selección escolar y de condiciones económicas privilegiadas (Nóvoa, 1994; Barroso, 1995), lo que excluía a la mayoría de los niños portugueses de la trayectoria de escolaridad. La democracia, conquistada en 1974 con la Revolución de los Claveles, ha puesto en marcha la escolaridad obligatoria de 9 años, la edificación de escuelas en todo el país y la implementación de programas de formación para miles de profesores. No obstante estos progresos, los recursos de las escuelas, la rotación profesional y la formación de profesores, así como el “diseño” del currículum nacional (incluyendo más de 10 asignaturas a partir del 5to año de escolaridad), siguen siendo identificados como problemas endémicos del sistema, contribuyendo a las altas tasas de fracaso y deserción escolar —más del 10% de los estudiantes son obligados a repetir de curso cada año, porcentaje que ha incluso aumentado en los últimos años (CNE, 2015)— esencialmente en los sectores rurales y populares urbanos.

El final de la etapa de expansión cuantitativa de la escolarización y los programas de financiamiento europeo, en los años ochenta y noventa, han permitido poner en el centro de las preocupaciones la calidad de las escuelas y de su enseñanza, lo que es perceptible en la mejora de los resultados en las pruebas internacionales como el examen Pisa. La red pública de educación se ha beneficiado de inversiones que han contribuido a la expansión del nivel preescolar, a la mejora de los equipamientos deportivos, culturales y tecnológicos de las escuelas y al desarrollo de las ciencias experimentales y de las matemáticas. Ha sido creado un modelo de “Agrupamiento de escuelas”, una unidad organizacional que agrupa a las escuelas de los diversos niveles de enseñanza de una misma localidad, las cuales desarrollan, en interacción, su proyecto educativo y gestionan una parte de sus recursos, estando bajo evaluación periódica.

Al mismo tiempo, han sido reintroducidos los exámenes nacionales abolidos con la revolución del 74 y han sido desarrolladas políticas de

combate a la deserción y de promoción del éxito, como las alternativas formativas para los alumnos en riesgo y el Programa TEIP, basado en un principio de discriminación positiva hacia las escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos y también hacia sus alumnos. Bajo este programa, las escuelas en entornos marginados han podido solicitar a la administración central recursos adicionales para promocionar el éxito escolar, la organización interna, la integración educación-trabajo y el desarrollo de las comunidades locales.

Respecto al sector privado de educación, éste ha mantenido un rol de complementariedad relativamente alto al sector público, esencialmente porque otorga a las élites una vía de distinción escolar y de educación “entre iguales” que ha ganado importancia debido a los procesos de masificación escolar (Vieira, 2003). Los logros académicos de los colegios particulares en los *rankings* nacionales, ampliamente difundidos a través de los medios de comunicación (Barroso, 2005), han funcionado como pretexto para la reivindicación de la privatización parcial de la educación y para la implementación del sistema liberal del *voucher*, justificada por la supuesta libertad de los padres para elegir la escuela más adaptada a sus proyectos educativos y con mayor eficacia educativa (Cotovio, 2004). Lo anterior deja al sistema educativo permeable a la lógica de competición y de jerarquización que penetra el campo escolar. Así, el sistema público necesita dar respuesta a la competencia introducida por el sector privado y comienza a utilizar estrategias informales de naturaleza segregacionista que le permiten mantener o mejorar sus resultados académicos y su reputación social, como es el caso de la creación de escuelas y de cursos con públicos social y escolarmente diferenciados.

METODOLOGÍA

Los resultados relativos al sector de enseñanza privada son parte de una tesis de doctorado sobre el éxito educativo en dos colegios privados, con cursos de educación básica y media, asistidos por las clases dominantes y ubicados en Lisboa. Esta investigación tuvo como principal objetivo analizar el éxito educativo como concepto holístico, considerándolo más

allá de su dimensión académica y contemplando la dimensión cultural, social y cívica. En este artículo se reflexionará sobre el proyecto de formación integral y la educación en valores, fines perseguidos por estos selectivos colegios, pero también por los padres del alumnado. En cuanto a la estrategia metodológica, se accionó un conjunto diversificado de técnicas de investigación. En la fase exploratoria del trabajo de campo, se llevó a cabo un análisis de contenido de las fuentes secundarias de los colegios (proyectos educativos, normas de convivencia, anuarios, revistas) y se realizaron entrevistas a los equipos directivos, a los presidentes del Centro de Padres y Centro de Alumnos. En la fase principal, se aplicó una encuesta a una muestra representativa (respecto al sexo, año de escolaridad y electivo) de 475 alumnos, elegidos de una población de 874 alumnos (435 de la escuela laica y 439 de la escuela religiosa). Buscando profundizar los datos extensivos recogidos en la encuesta, se organizaron tres grupos de discusión (dos con alumnos y otro con profesores) y dos entrevistas grupales también con profesores. Además, han sido realizadas 19 entrevistas semidirectivas: 13 a madres y padres y 6 a egresados.

Las conclusiones sobre las escuelas del sector público resultan de un estudio sobre los impactos del programa nacional TEIP —inspirado en las ZEP (Zonas Prioritarias de Educación) francesas (Van Zanten, 1990)— y tiene como principales objetivos identificar las buenas prácticas escolares accionadas por los colegios participantes, los procesos organizacionales y pedagógicos que los establecimientos han colocado en marcha para minorar las tasas de fracaso y deserción, las percepciones de los actores locales (en específico de los profesores, técnicos educativos y alumnos) sobre el programa TEIP y los impactos de esta política pública en la equidad e igualdad educativa. Este proyecto fue desarrollado en diferentes regiones del país: Lisboa (3 territorios), Porto, Portimão y Idanha-a -Nova. Los colegios TEIP estudiados son asistidos por alumnos desde los 6 a los 14 años (educación básica). Para cada uno de los estudios de caso se realizaron observaciones directas, análisis de contenido de los proyectos educativos y reglamentos, encuestas aplicadas a profesores y padres, entrevistas a los directores de escuelas, entidades de las comunidades locales y asociaciones de padres y, por fin, cuatro grupos de discusión (con coordinadores disciplinares, maestros, trabajadores sociales y alumnos).

Las técnicas cualitativas de recopilación de datos (entrevistas semi-directivas, entrevistas grupales y grupos de discusión) fueron transcritas y se llevó a cabo un análisis temático de contenido, de modo que respondiera a los objetivos planteados en cada investigación.

Se propone, a continuación, una reflexión sobre los modos de relación con la escuela vivenciados por los alumnos de dos contextos escolares fuertemente heterogéneos, utilizando, sin pretensiones de comparabilidad exhaustiva, las dimensiones analíticas de ambos proyectos enunciadas anteriormente.

LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LOS COLEGIOS PARTICULARES DE ÉLITE

Como señalan Bárcena, Gil y Jover, “pocos negarían hoy que la actividad educativa posee un cierto carácter o condición ética” (1999, p. 21) y nadie negaría que la escuela de hoy forma individuos, no siendo más posible escoger entre educar e instruir (Dubet y Duru-Bellat, 2000).

Sin embargo, el problema de la transmisión de valores en las escuelas sigue suscitando debate, preocupación (Martinez y Hoyos, 2006) y gran controversia, dividiendo a los que consideran la educación en valores como “uno de los elementos centrales de la calidad del sistema educativo” (Bárcena Gil y Jover, 1999, p. 169), los que niegan la posibilidad de la neutralidad educativa (Cotovio, 2004) y los que la rechazan ante un temor de adoctrinamiento que es comprensible, según Savater (1997).

El rol de la escuela en la transmisión de valores es no solo efectivo, sino que también deseable, según Savater (1997). Aunque sea de un modo invisible, la escuela enseña principios morales y sociales, como el respeto por el trabajo y el esfuerzo, la sumisión a las jerarquías y la aceptación de las desigualdades que preparan a los jóvenes para su futuro de adulto y sus roles de asalariado, de ciudadano y de consumidor (Perrenoud, 1995). Así, subrayando la perspectiva de conflicto y de dominación que plantea Criado (2010), Bourdieu y Passeron (1970) han denunciado el rol de la escuela en la imposición de los valores del orden social y económica dominantes que así aseguran su supervivencia de clase.

Al poner el énfasis en el proceso educativo como tarea de transformación del ser individual en ser social, también Durkheim (2001) ha destacado la importancia de los valores morales que la escuela transmite para garantizar la supervivencia de la sociedad, amenazada de decadencia moral y desintegración. El tema sigue siendo actual. Martínez habla de “una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren orientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas” (1995, s.p.). También Araújo y Puig destacan la necesidad de “conceder a la educación en valores más visibilidad escolar” (2007, p. 104) y de transformar la escuela en un *locus* de adquisición y de ejercitación de los “valores universalmente deseables” (2007, p. 132), entre los cuales están la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos

La educación en valores es una prioridad formativa para las dos escuelas privadas de élite que hemos estudiado, como han señalado todos los agentes educativos de estos establecimientos y como resulta claro de sus proyectos educativos y pedagógicos. Una vez que no se quedan conformes con el cumplimiento de la misión puramente instructiva, estas escuelas persiguen el ideal burgués de formación holística (Mension-Rigau, 2007), asegurando a sus alumnos una educación en valores humanistas: de matriz cristiana en la escuela religiosa y de naturaleza laica en la escuela secular (Quaresma, 2014).

El proceso de inmersión en culturas organizacionales basadas en valores ayuda a entender que la casi totalidad (96.6%) de los alumnos de estos colegios defiendan que todas las instituciones escolares deben tener como misión la promoción de una educación en valores, no debiendo restringir su tarea a la dimensión instructiva. Los padres comparten la opinión de los hijos: su principal motivación para elegir estas escuelas ha sido la formación valórica, identificada como rasgo identitario en los respectivos proyectos educativos, que estos padres, convertidos en “consumidores activos” de escuela, dicen haber leído atentamente antes de tomar su decisión final de elección escolar.

Entre los valores destacados se cuentan los que son rentables desde un punto de vista académico, contribuyendo a la producción de una

imagen de marca de excelencia de estos dos establecimientos: el valor del trabajo, del rigor, del esfuerzo y de la autosuperación (Quaresma, 2014). Según la casi totalidad de los alumnos (98.5%), la escuela debe transmitir estos valores y también el valor de la meritocracia (93.9%). La inmersión precoz de estos alumnos en una cultura escolar de trabajo y exigencia y la socialización familiar en un sistema de valores, normas y creencias similares a los de sus colegios, se traduce en una adhesión del alumnado a una ética de vida opuesta al hedonismo y al *inmediatismo* que caracterizan la posmodernidad (Maffesoli 2004) y que es responsable de la brecha entre las culturas juveniles y la cultura escolar.

La acción de los colegios para promover la divulgación de estos valores va más allá de una apología meramente retórica en los respectivos proyectos educativos. De hecho, esta se hace acompañar de ceremoniales de reconocimiento público de los “alumnos modelo”, que sirven como estrategia de motivación y de reproducción de los “buenos ejemplos”. El Cuadro de Honor, en la escuela religiosa, y el Premio al Mejor Alumno, en la escuela laica, son los mecanismos de distinción de los mejores estudiantes —del punto de vista académico, sin duda, pero también del punto de vista de los valores humanos y sociales, como señalan los respectivos proyectos educativos. La entrega de los premios se hace durante una ceremonia solemne que constituye un momento significativo de la vida de los colegios y de unión de sus comunidades educativas, que se juntan para reconocer públicamente a los alumnos destacados por su adhesión a los principios ideológicos de los colegios y, al mismo tiempo, para celebrar y compartir sus valores (Torres y Quaresma, 2014). En estos eventos festivos, los discursos de los directores enfatizan el orgullo de pertenencia a la institución y la importancia de la adhesión de toda la comunidad educativa a los valores de ella: se elogia el mérito de los alumnos premiados y se estimula a los demás a seguir su ejemplo, pero se preconiza también a todo el equipo educativo a quien se agradece su dedicación a un proyecto que es definido como el resultado del mérito de toda la comunidad educativa.

Los alumnos, socializados en los valores meritocráticos, se dicen a favor de la utilización de estos instrumentos de distinción y de emulación escolar, considerando en su gran mayoría (86.9%) que una escuela de éxito es la que valora el trabajo y el rigor y la que recompensa el

esfuerzo y el mérito. En las entrevistas, los alumnos han explicado que el Cuadro de Honor funciona como “un tipo de estimulación” y “un reconocimiento” de su trabajo (alumnos de la escuela laica). Con sentido pragmático, consideran la emulación como una preparación indispensable para ser exitoso en un contexto de gran competencia, como es la vida profesional: “Así es la vida, hay que adaptarse a la realidad”, explica un alumno de la escuela religiosa. Un otro concluye: “Hay miles en este mundo como nosotros, queriendo también ser los mejores”.

Conscientes de la importancia de la preparación para enfrentar con éxito los desafíos del futuro, los jóvenes cumplen exitosamente las tareas del “oficio de alumnos” (Perrenoud, 1995) y adoptan comportamientos disciplinados y actitudes de respeto en las clases y también en los espacios recreativos. La autocaracterización realizada por los estudiantes a partir de un índice de indisciplina que integra interrupciones más y menos obstaculizadoras de la tarea educativa (como charlar con el compañero, tirar papeles, sentarse de modo incorrecto, levantarse sin permiso, desobedecer al profesor, contestar de manera insolente, hablar y reír, pelear) ha evidenciado que son poco frecuentes los comportamientos indisciplinados en estos dos colegios. De hecho, el 97% de los alumnos se dicen nada o poco indisciplinados, una autopercepción que es confirmada por los profesores que hemos entrevistado. Según los docentes del colegio laico, los incidentes disciplinarios se resumen a una “charla” ocasional y de pronta y pacífica resolución. Una vez que los estudiantes están motivados y ponen atención en clases, la diversificación de las estrategias pedagógicas no es prioritaria para los profesores, quienes privilegian el método expositivo. La cercanía cultural y social entre los docentes y los alumnos facilita la interacción relacional y pedagógica y la adhesión de estos al “oficio de alumno” (Perrenoud 1995), que está plasmado en los proyectos educativos de estos colegios y es idealizado por los profesores.

La ausencia de comportamientos indisciplinados de gravedad es conforme al perfil escolar de alumnos de estos colegios, quienes atribuyen sentido a la escuela y a la normatividad disciplinaria como condición para el éxito académico. Casi todos los alumnos (86.1%) consideran que una escuela de éxito es la que promueve el respeto por el orden y disciplina y el 97.4% de ellos piensa que todas las escuelas deberían

transmitir esos valores. Como ha dicho un alumno del colegio religioso, lo que distingue a su escuela de las demás es “la disciplina, yo pienso que lo más importante es la disciplina”. Sobre todo, como señalan los alumnos, es la disciplina lo que más diferencia a las escuelas privadas de las públicas.

LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA EDUCACIÓN EN REGIONES MARGINALIZADAS

Dada la heterogeneidad de registros y la urgencia de la acción en las escuelas ubicadas en contextos marginados, se hace difícil determinar qué competencias, identidades y valores son efectivamente desarrollados por los jóvenes que asisten a estas escuelas. La adhesión de estos alumnos a las normas, ideologías o principios pedagógicos es más difusa que en las escuelas privadas de élite, reflejo de una débil eficacia socializadora o de una más amplia libertad otorgada a los individuos que no ocurre en las escuelas de los “herederos”, más cercanas al formato de “institución total” (Baudelot, 1998).

No obstante, ha sido posible identificar ciertas tendencias generales que merecen una reflexión. Ubicadas en territorios de exclusión social, las escuelas TEIP se confrontan con el fracaso escolar, el ausentismo, la deserción y la violencia (Melo, 2011). En los últimos años, la lucha de estas escuelas por la inclusión social ha conducido al refuerzo de los procesos de tutoría y de apoyo a través de una política de contratación de profesores y también de agentes especializados, como los animadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales (Vieira, 2012).

La indisciplina es un problema y su resolución una prioridad. Para controlar el comportamiento de los alumnos se privilegia la prevención, la intervención psicológica, el contacto con los apoderados y, cuando sea necesario, la sanción disciplinaria, implicando algún trabajo en beneficio de la comunidad educativa, alternativa de mayor eficacia que las sanciones tradicionales, como son, por ejemplo, la suspensión de la escuela por varios días. Un alumno de CM1 del Grupo escolar de Portimão nos cuenta: “Si hacemos daño a alguien, o si mentimos, hay que poner los guantes de limpieza y empezar a limpiar las áreas recreativas de la escuela”. Este tipo de acción sancionatoria, que los alumnos

también consideran más eficaz que las sanciones tradicionales, ha contribuido a la disminución de los niveles de violencia y a la promoción de valores como la integración, el trabajo y la tolerancia. También, el 54.1% de los profesores encuestados considera que las relaciones entre alumnos han mejorado gracias a este tipo de sanción no tradicional. Aunque en ciertos casos estas medidas disciplinarias puedan generar procesos de exclusión institucional (excluidos del interior), también es verdad que son menos agresivas e irreversibles que los mecanismos tradicionales de exclusión.

Es cierto que, como señalan ciertos estudios sobre la primera etapa de los TEIP en Portugal (Sarmiento *et al.*, 2000), esta pacificación de las relaciones sociales no puede ser considerada una finalidad en sí misma, desligada de la promoción de trayectorias escolares y profesionales exitosas, funcionando como mecanismo de legitimación de la reproducción social operada por el sistema educativo. Sin embargo, también es cierto que el proceso de aprendizaje necesita de condiciones propicias para la comunicación, el trabajo y la reflexión (Pinto, 2007) que la escuela debe asegurar, sobre todo cuando, por déficit de la socialización familiar, “los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje” (Tedesco, 1995, p. 98).

Además, la socialización prolongada en entornos caracterizados por la anomia o violencia, especialmente en las escuelas públicas, transmite necesariamente a los jóvenes valores y actitudes que van a penalizarlos a lo largo de sus vidas, como es el bajo nivel de expectativa que tienen en la escuela. Como señala la directora de uno de los establecimientos, “los niños tienen bajas expectativas. ¿Para qué les sirve la escuela? Creen que no les sirve de nada, porque dicen: ‘nosotros vamos a encontrar un trabajo, ganar dinero para sobrevivir’. Muchos de ellos no tienen expectativas, lo que quieren es sobrevivir”.

A pesar de la humanización de las relaciones anteriormente referenciadas, el medio privilegiado de regulación del trabajo escolar de los alumnos TEIP sigue siendo el recurso masivo al recursamiento, el cual, aunque genere dolorosas jerarquías escolares, sigue prevaleciendo en los países donde se cree en sus beneficios como ayuda para los alumnos con dificultades escolares (EURYDICE, 2011). En línea con los estudios

que cuestionan los beneficios de esta estrategia (McCoy y Reynolds, 1999; Jacob y Lefgren, 2009; Hong y Yu, 2007; Manacorda, 2012), esta investigación ha constatado que cada recursamiento es acompañado de una disminución del apego de los estudiantes a los valores escolares y de sus expectativas (Ikeda y Garcia, 2014), la cual es reforzada por el potencial de estigmatización y de conflicto que caracteriza la integración de los recursadores en el seno de un nuevo curso o escuela (OECD, 2016). Como plantea Dubet, “la rigidez de las normas escolares no tolera los recorridos y perfiles atípicos y, por supuesto, incapacita de manera manifiesta a los alumnos que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la escolaridad” (2004, p. 52). En estas escuelas, el alumno exitoso es, pues, el que termina su trayectoria escolar sin nunca haber reprobado, no importando si las calificaciones son las “mínimas” para garantizar la promoción al curso siguiente. La linealidad de la trayectoria escolar es la que otorga a estos alumnos un cierto rasgo distintivo en el contexto local, donde menos del 50% de la población escolar la logra. Pero ese “éxito” no significa que las competencias escolares adquiridas sean suficientes para su adaptación a la enseñanza secundaria y, mucho menos, a la educación superior.

Con respecto a los alumnos con dos o más recursamientos, muchos de ellos presentan comportamientos de ruptura con el proyecto escolar, expresados en apatía o violencia. En estos casos, la única solución institucional para estos jóvenes es su orientación hacia las vías técnicas en la educación media, a las cuales los alumnos otorgan algún sentido (y utilidad), a pesar de su desprestigio social en comparación con las vías científicas que constituyen el puente de acceso a la universidad (Rodrigues, 2010).

Cabe señalar que estas escuelas también construyen proyectos educativos ambiciosos y tienen como meta la formación integral de los alumnos, en particular en la dimensión ciudadana. Pero lo que caracteriza a estas escuelas es su incapacidad para ponerlos en práctica, por lo menos de un modo sistemático. En primer lugar, la gran mayoría de los alumnos y de sus familias no conocen los proyectos educativos de sus escuelas. El 70% de los padres afirma no conocer el programa ΤΕΙΡ, lo que también ocurre con una gran parte de los profesores y otros agentes educativos, sobre todo los que han llegado recientemente a la

escuela. De hecho, la rotación del personal sigue siendo uno de los problemas más recurrentes de estas escuelas (Abrantes, Mauritti y Roldão, 2011), en las cuales solamente el 40% de los docentes permanece más de cinco años trabajando en el mismo colegio.

En segundo lugar, las acciones de formación ciudadana tienden a adoptar un modelo fragmentado, muy dependiente del perfil de los maestros de cada clase y muy basado en los incidentes aislados que ocurren en el aula y, por eso, la mayoría de las veces orientado por una meta moralizadora y disciplinaria. Es decir, la educación ciudadana se ve transformada en una especie de lección magistral sobre los deberes y las responsabilidades de los alumnos, que ocurre en el contexto de incidentes de indisciplina en la clase (Bettencourt, 2009). Esta visión truncada de la ciudadanía tiende a generar en los alumnos más repulsión y resistencia que disposiciones a la participación activa y democrática.

En el plan pedagógico se ha observado, en estas escuelas, el recurso de los profesores a la diversificación de sus prácticas, intentando luchar contra la desmotivación y el desinterés de los alumnos (Guimarães, 2012). Estas medidas han tenido resultados positivos, según la percepción de los alumnos debatida en un grupo de discusión:

“Hacemos muchas actividades divertidas, lo que ayuda a que nosotros nos guste más el colegio”

“Es una forma de aprender más y de escapar de la rutina de las clases” (Grupo escolar de Porto).

De hecho, la literatura señala que los alumnos perciben su éxito / fracaso como resultado del nivel de innovación pedagógica, de lo atractivo que resultan para ellos las prácticas de enseñanza y también de la afectividad involucrada en el proceso pedagógico. Esta dimensión es un tema relevante para los alumnos TEIP, como señala Melo (2012). La experiencia escolar de muchos de los jóvenes entrevistados incluye trabajos de grupo, trabajos en laboratorio, visión de películas, búsquedas en internet, giras de estudio. Como ha explicado la delegada de uno de los cursos del grupo escolar de Braga, “las clases (en las escuelas TEIP) son más interesantes porque ellos usan más fuentes de búsqueda, más métodos de estudio, hacen clases más interactivas, los libros son más sencillos y tienen más imágenes”.

Aunque a los alumnos les gusten estas actividades y su variedad, es indudable su dificultad de ejecución del trabajo escolar y de adaptación a los sistemas de evaluación, aún muy convencionales. Esto los lleva a compartir apropiaciones lúdicas —y no de trabajo— de su experiencia escolar. Además, como reconocen los profesores, son raros los lazos entre las actividades escolares y las experiencias o saberes de las comunidades locales. Es decir, estas actividades no van más allá que contener la tensión entre las culturas escolar y local, utilizando formatos más atractivos para niños y adolescentes, pero siendo incapaces de solucionarla totalmente. Dicha brecha es particularmente grave en estos contextos escolares, donde es muy claro para los adolescentes que los aprendizajes escolares tienen una débil articulación con el mercado de trabajo, donde sus oportunidades serán limitadas.

Por otra parte, ha sido posible identificar en estas escuelas prácticas de valorización del mérito escolar, como los cuadros de honor, donde son registrados los nombres de los alumnos que han merecido ser distinguidos por sus resultados escolares. El Cuadro de Honor configura una recuperación de una vieja práctica adoptada en los liceos públicos durante la dictadura y que algunos colegios particulares han mantenido. Estas estrategias pueden tener una cierta eficacia para mejorar y valorar la motivación para el aprendizaje (Torres y Quaresma, 2014), pero son ignoradas por la mayoría de los alumnos, porque están muy lejanas a sus vivencias y a los desafíos de su vida cotidiana. Es verdad que la apuesta por la inclusión no se puede hacer en perjuicio de la valoración del trabajo escolar, pero la asociación abstracta del mérito a los resultados escolares (especialmente a los que resultan de las notas en las pruebas y en los exámenes), ignorando totalmente las condiciones sociales de partida y el esfuerzo efectivamente realizado, solamente sirve para crear nuevas injusticias.

Por todos estos motivos, resulta difícil la operacionalización de la retórica de la comunidad educativa. Se observa un refuerzo del valor de la inclusión y de la tolerancia al trabajo escolar, pero esto es entendido en sentido normativo, universal y abstracto, y no en el contexto concreto de las relaciones sociales locales. Incluso en el ámbito del Programa TEIP, las escuelas en contextos desfavorecidos siguen muy alejadas de las instituciones locales y de los programas de desarrollo local.

NOTAS FINALES

La socialización escolar ocupa un lugar central en los dos contextos que han sido estudiados. En las selectivas escuelas asistidas por las clases dominantes, resulta claro que los alumnos interiorizan una identidad que toma como modelo la “noble” misión de la escuela, revelando en sus posturas individuales de sobrevaloración de la institución educativa el *ethos* organizacional —una especie de conformismo basado en una arraigada seguridad de estos jóvenes en lo que respecta a su posición social y que es doblemente fundamentada: por un lado, en la solidez de la clase de origen; por otro lado, en la creencia profunda en la calidad de las escuelas que frecuentan. Esta seguridad posibilita el privilegio de los usos expresivos e intrínsecos del aprendizaje y su conciliación con la instrumentalidad asociada a los destinos de clase. Se multiplican, así, los ceremoniales y los rituales que ponen “el mito en acción”, según la vieja expresión de Gusdorf (1960): la actualización del marco normativo y valorativo se subordina siempre a la “verdad original” basada en la intersección y al doble refuerzo de la calidad social de estas selectivas escuelas y de su alumnado. La “excelencia” de estos colegios duplica y refleja el “mérito” de los alumnos.

Por otra parte, en los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, la socialización escolar ocupa una tierra de nadie desocupada por la compresión y descalificación del mercado laboral y también por el desnivel entre la oferta educativa y la inserción profesional, que se hacen acompañar de una desinversión en la “cultura de la calle” y en el espacio público, que en el pasado han sido identificados como modelos de resistencia de las clases trabajadoras. La escuela TEIP necesita, así, domesticar y pacificar, no invirtiendo en los ceremoniales de autoconsagración, como pasa en las escuelas de elite, sino en los mecanismos de prevención y mediación, destacando el profesionalismo de sus trabajadores sociales.

Si es verdad que las escuelas de elite estudiadas presentan heterogeneidad interna respecto, esencialmente, a los valores por ellas transmitidos (republicanos y laicos, por un lado; religiosos y conservadores, por otro) y, por lo tanto, responden a las demandas de distintos grupos pertenecientes a las clases dominantes, también es verdad que en las

escuelas TEIP es visible la desagregación de una clase popular uniforme. De hecho, los efectos estructurales de la fragmentación de las clases sociales desfavorecidas se evidencian en la polarización entre dos grupos de alumnos: los que valoran la escuela como instrumento de movilidad social (lo que tiene impacto en los modos de estudiar, en la relación pedagógica, en la ausencia de conductas de indisciplina...) y los que se “estacionan” en la escuela, sin duda por ausencia de alternativa, potenciando trayectorias de fracaso escolar.

Así, prevalece entre los alumnos el estereotipo negativo de la escuela; al revés, en el primer caso, prevalece entre los alumnos una imagen positiva de la escuela, y de los profesores y entre las familias un continuo acompañamiento de la trayectoria escolar de sus hijos. Es indudable que, en las escuelas de élites, los jóvenes sacrifican la dimensión hedonista de su quehacer diario por la adhesión al proyecto de socialización total de sus establecimientos educativos. El momento presente es sacrificado por el futuro, porque el futuro es prometedor. Al revés, en las escuelas TEIP encontramos un proyecto de socialización parcelar, consecuencia de una adhesión mitigada a los valores de la escuela por parte de jóvenes sobre quienes pesan el desencanto y la apatía y para quienes el futuro no es sinónimo de esperanza. El énfasis en la convivencia y en la dimensión lúdica es su modo de eternizar el presente y de rechazar el futuro.

En ambos contextos educativos estudiados, resulta claro que el proyecto de modernidad basado en el mito de la autonomía individual y de la apropiación reflexiva cotidiana, no tiene consistencia para resistir a un conocimiento sociológico de los desiguales recursos que están en la base del proceso de construcción de los proyectos educativos de los alumnos.

FUENTES CONSULTADAS

- ABRANTES, P. (2008). *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*. Lisboa: ISCTE-IUL.
- ABRANTES, P., MAURITTI, R. Y ROLDÃO, C. (2011). *Efeitos TEIP: avaliação dos impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de*

- intervenção prioritaria*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento curricular (DGIDC).
- ARAÚJO, U. Y PUIG, J. (2007). Pontuando e contrapondo. En V. Arantes (dir.), *Educação e valores*. São Paulo: Summus Editorial.
- ARCHER, M. (1979). *Social Origins of Educational System*. Londres: Sage.
- BALL, S. Y VAN ZANTE, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et sociétés*, (1), 47-71.
- BÁRCENA, F, GIL, F Y JOVER, G. (1999). La dimensión ética de la educación en la escuela de la ciudadanía. En F Bárcena *et al.*, *La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política* (s.pp.). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- BARROSO, J. (1995). *Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Gulbenkian/JNICT.
- BARROSO, J. (2005, octubre). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- BAUDELOT, C. (1998). Une institution totale? En A. Braconnier (dir.), *Classes préparatoires. Des étudiants pas comme les autres* (pp. 115-120). París: Bayard.
- BETTENCOURT, A. (2009). *Qualidade do Ensino e Prevenção do Abandono e do Insucesso Escolares no 2o e 3o Ciclos do Ensino Básico: O Papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Setúbal: ESES.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2015). *Relatório Técnico: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.
- COTOVIO, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CRiado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- DEROUET, J.-L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 5-16.
- DUBET, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En E. Tenti (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones IIPE-UNESCO.

- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. París: Éditions du Seuil.
- DURKHEIM, É. (2001). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- EURYDICE. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativas y estadísticas*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicación-Ministerio de Educación.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.
- GUIMARÃES, E. R. Y PACHECO, J. A. (2012). Projecto educativo TEIP: um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 65-88.
- GUSDORF, G. (1960). *Mito y metafísica*. Buenos Aires: Ed. Nova
- HONG, G. Y YU, B. (2007, diciembre). Early-grade retention on children's reading and math learning in elementary years. *Educational evaluation and policy analysis*, 29(4), 239-261.
- IKEDA, M. Y GARCÍA, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal of Economic Studies*, 2013(1), 269-315.
- JACOB, B. Y LEFGREN, L. (2009, julio). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 33-58.
- MAFFESOLI, M. (2004, julio-septiembre). Postmodernidad: las criptas de la vida. *Espacio abierto*, 13(3), 471-482.
- MANACORDA, M. (2012, mayo). The cost of grade retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606.
- MARTÍNEZ, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7), s/p.
- MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- MCCOY, A. R. Y REYNOLDS, A. J. (1999). Grade retention and school performance: an extended investigation. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273-298.
- MELO, M. B. (2011). Contributos para a compreensão do “efeito professor TEIP”: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia*, 21, 159-169.

- MELO, M. B. (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. En J. Teixeira (org.), *Escolas singulares estudos locais comparativos* (pp. 71-72). Porto: Edições Afrontamento.
- MENSION-RIGAU, E. (2007). *Aristocrates et grands bourgeois*. Paris: Perrin.
- NÓVOA, A. (1994). A educação portuguesa: 1945-1992. En L. Cláudio (org.), *Educación Ibero-Americana: 500 Anos* (s.pp.). México: Garcia Valadés.
- OECD. (2016). *Low performing students: Why they fall behind and how to help them succeed?* París: OECD Publishing.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PETITAT, A. (1982). *Production de l'École, Production de la Société*. Genebra: Droz.
- PINTO, J. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares e Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- QUARESMA, M. L. (2014). *Entre o herdado, o vivido e o projetado: estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Porto: Afrontamento.
- RODRIGUES, M. D. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- SARMENTO, M., PARENTE, C., MATOS, P. Y SILVA, O. (2000). A Edificação dos TEIP como Sistema de Acção Educativa Concreta. En AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 105-138). Lisboa: IIE/ME.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TEDESCO, J. P. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TORRES, L. Y QUARESMA, M. (2014). Configurações da distinção escolar nos planos nacional e internacional. En M. B. Melo, et al. (orgs.), *IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 1105-1132). Porto: FLUP.
- VAN ZANTEN, A. (1990). *L'École et L'Espace Local: Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- VIEIRA, D. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP 2012. En J. Teixeira (org.), *Escolas singulares estudos locais comparativos* (pp. 83-98). Porto: Edições Afrontamento.

VIEIRA, M. M. (2003). *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta nas Últimas Décadas*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2018