



## EL SISTEMA EDUCATIVO EN PORTUGAL: ¿UNA ESCUELA PARA TODOS?<sup>1</sup>

ANA CARDOSO (\*)

**RESUMEN.** A partir de abril de 1974, fecha de la *Revolución de los Claveles*, la educación formal recibe un fuerte impulso, que es fácil constatar al menos cuantitativamente: aumento de la población escolar y de los niveles de instrucción. Este impulso, no obstante, inició sus pasos en 1835, año en el que estableció la obligatoriedad y extensión de la educación primaria. Por otra parte, después de 1974, se han desarrollado contenidos legislativos que ya apuntan hacia la mejor cobertura, no sólo de aspectos cuantitativos, sino para solucionar ciertos déficits cualitativos del sistema educativo.

El desarrollo de la institución escolar es uno de los rasgos más característicos de la evolución social de este siglo, y, particularmente, de su segunda mitad. Surge al mismo tiempo de la separación entre la vida doméstica y el mundo del trabajo.

El crecimiento económico conocido en la posguerra y el deseo de promoción social por parte de algunos estratos de la población, condujeron a un incremento progresivo en la lucha por la escolarización. Por otro lado, el propio clima sociopolítico apuntaba hacia la escuela como un instrumento básico de corrección de las desigualdades existentes y la promoción social.

Desde entonces, en los países industrializados, hemos asistido a un aumento constante de las funciones de la escuela formal mediante la transferencia de funciones que, hasta ese momento, corrían a cargo de otros agentes educativos, desde la familia hasta la iglesia.

En 1835 fue establecida, en Portugal, la obligatoriedad de la educación y el Estado quedó obligado a proporcionar la enseñanza primaria, definida ésta en los cuatro primeros años de

escolaridad y para niños a partir de los siete años; a los padres correspondía la obligación de llevar a sus hijos a la escuela.

En 1964 la escolaridad se prolongó a los seis primeros años pero, es después de la Revolución del 25 de abril de 1974 cuando se verifica un mayor incremento de la escolarización a través de las expectativas de movilidad social y, por otro lado, de la propia extensión de la oferta estatal de educación escolar.

Ya en los años ochenta, más concretamente en 1986, la *Ley de Bases del Sistema Educativo* fija la duración de la enseñanza básica fija la duración de la enseñanza básica en los nueve años (*Ley de Bases del Sistema Educativo, artículo 5 n.º 1*).

A través de esta *Ley de Bases* se crea una nueva estructura organizativa de la enseñanza básica que en estos momentos abarca la educación preescolar, la escolar y la extraescolar.

La preescolar está compuesta por equipamientos dirigidos a los niños con edades inferiores a los seis años, límite propuesto para la inserción en el primer año de la enseñanza básica. La educación escolar com-

(1) Este artículo está basado, fundamentalmente, en el capítulo 8.2., cuya responsabilidad corrió a cargo de la autora, del informe de la investigación Pereirinha (coord.), de 1999, *Exclusão Social em Portugal — Estudo de situações e processos e avaliação das políticas sociais*, Lisboa, CISEP / CESIS.

(\*) Instituto de Investigación Educativa. Universidad de Lisboa. Portugal.

prende la Enseñanza Básica Obligatoria, la Secundaria (cuya duración es de tres años) y la Superior (universitaria y politécnica). La educación extraescolar engloba actividades de alfabetización, perfeccionamiento y actualización cultural y científica, así como la reconversión y el perfeccionamiento profesional.

Fijando la atención en la Enseñanza Básica, parte integrante de la educación escolar, la *Ley de Bases* establece su composición mediante la existencia de tres ciclos de enseñanza. Un primero con una duración de cuatro años, un segundo de dos años que abarca el 5.º y el 6.º año de escolaridad y, finalmente, un tercero, compuesto por tres años de escolaridad (7.º, 8.º y 9.º).

Esta directiva de 1986 acentúa los principios de la democratización de la enseñanza, de la obligatoriedad, en relación con los nueve primeros años de escolaridad, y de su gratuidad. Este último principio surge no sólo como una medida de promoción de la escolaridad sino como aquel legítimo reconocimiento que da por sentado la retirada de cualquier obstáculo que pueda presuponer los eventuales impedimentos materiales que pudieran frenar el acceso a la escuela de los niños provenientes de las clases sociales social y económicamente más desfavorecidas.

No hay duda que, tal y como se ha dicho, es principalmente tras la Revolución de abril de 1974, cuando, de forma patente, se constata en Portugal la extensión de la escolarización en los siguientes términos:

- El aumento de la población escolar (entre 1960-61 y 1991-92 la población escolar portuguesa aumentó en un 95,7% correspondiente a casi 1,1 millones de alumnos —Barreto, org., 1996—).
- En el aumento de los niveles de instrucción de la población, comprobado a través de la disminución del porcentaje de personas que no sabían leer ni escribir (40,3% en 1960; 15,3% en 1991) gracias a un progresivamente constante acceso a los niveles básicos de enseñanza.

No obstante, a pesar de esta evidente evolución, la población portuguesa sigue adoleciendo de adecuados niveles de instrucción. Según los datos del Censo General de la Población de 1991, más de la mitad de la población portuguesa sigue manteniendo un nivel de instrucción correspondiente al primer ciclo de la enseñanza básica. Es más, aunque los jóvenes representen una tendencia al alza en términos de escolarización, el 66% se sitúa por debajo del nivel de escolaridad actualmente considerado como obligatorio: el 9.º año.

De acuerdo con un informe sobre el Programa de Desarrollo Educativo para Portugal (PRODEP) en el trienio 1990-1993, la situación no parece haber variado de manera significativa ya que concluía que «el 86% de los portugueses apenas habían alcanzado el 6.º año de escolaridad, o menos, y que la tasa de analfabetismo se sitúa en el 15%» (Nogueira, 1996).

Estas cifras remiten a Portugal a una posición muy desfavorable en el contexto de la Unión Europea. Según los datos ofrecidos por la OCDE, en 1993, el 60% de la población en Alemania, con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años, poseían estudios secundarios y el 22% habían logrado culminar estudios superiores, mientras que en Portugal estos porcentajes se quedaban en el 3% y el 4% de estos grados equivalentes de aprendizaje (cfr. Barreto, org., 1996).

Detrás de esta situación subyacen dos fenómenos, muchas veces concomitantes, que explican que tal vez son la máxima expresión del escaso éxito del desarrollo del sistema de enseñanza y, particularmente de la enseñanza básica: el fracaso escolar y el abandono escolar precoz.

El fracaso escolar puede traducirse en la quiebra o separación por edades de los alumnos con relación a la edad normal de repetición que, en el año lectivo de 1991-92, era del 35,3%, 47,8% y del 54,3%, para el 1.º, 2.º y 3.º ciclos de enseñanza básica-año, respectivamente (DEPGEF, 1995). Por otro lado, para el mismo año lectivo «en el 2.º ciclo, la

tasa de transición era del 83,6%. En el tercer ciclo (...) la tasa de transición era del 78,9% y, de los alumnos que transitaban, es decir que superaban dicho ciclo, apenas el 49,2% lo hacen con éxito en todas las disciplinas» (Márcia Trigo en CNE, 1997).

La realidad torna a ser tendencialmente acumulativa (porque afecta, normalmente, al recorrido escolar de un niño en más de un año lectivo) y socialmente selectiva (porque no afecta a los niños de la misma forma, incidiendo, precisamente, entre aquellos que son originarios de medios socioeconómicos más desfavorecidos) el fracaso escolar es, tal vez, el aspecto más visible de los procesos de selección en el seno de la propia institución escolar.

Varios son los indicadores que apuntan concretamente en los aspectos de esta selección. Obsérvese, por ejemplo, que:

- los niveles de fracaso escolar son más elevados entre los niños hijos de agricultores; de trabajadores no cualificados, de trabajadores no definidos y de desempleados (cfr. Sebastião, 1998);
- el 44% de los hijos más jóvenes de las familias residentes en los barrios más degradados repiten al menos un año durante su recorrido escolar (Silva, 1989);
- en un estudio comparativo entre dos grupos de jóvenes genéricamente denominados como «jóvenes pobres» y «jóvenes no pobres», el fracaso escolar emerge con una fuerte incidencia entre el primer grupo, tanto en términos absolutos como en términos relativos: el 45% de los «jóvenes pobres» que acudían a la escuela hubieron de ser «retenidos» durante la etapa correspondiente a los primeros cuatro años de escolaridad; en el segundo grupo ese porcentaje es del 15% (cfr. Detry y otros, 1996);
- según los datos de la Secretaría de Coordinación de los Programas de Educación Multicultural, las tasas medias de aprobados en el año

1995/96 fueron del 86,4; entre los alumnos pertenecientes a las comunidades africanas, esta tasa osciló entre el 77,7% de los de origen caboverdiano y el 82,5% de los mozambiqueños; para los niños gitanos el nivel de aprobados se quedó en el 56,7%.

Ocurre con frecuencia que la explicación para entender esta sucesión de fracasos, reside en el abandono escolar precoz. Precoz en la medida en que muchas veces se constata incluso antes de que el individuo alcance la edad máxima estipulada para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria (15 años); precoz también porque, dicho sea de paso, en muchos casos la salida de la escuela se produce sin haberse conseguido el nivel de escolaridad necesario.

En un estudio realizado en el ámbito de un programa ministerial llamado Programa Educación para Todos (PEPT), «más de 100.000 alumnos son anualmente excluidos del sistema educativo sin haber cumplido la escolaridad obligatoria» (Márcia Trigo en CNE, 1997).

Otros elementos apuntan hacia el hecho de que 7 de cada cien portugueses abandonan la escuela antes de los 16 años (7,6%) lo que supone que Portugal detente también la tasa de abandono escolar más elevada de la Unión Europea (Nogueira, 1996).

Los niveles de abandono actualmente existentes revelan, por tanto, una realidad preocupante y no auguran grandes expectativas en relación con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de 9 años, y cuyos efectos en la actualidad comienzan a sentirse. Con el antiguo sistema de 6 años, de cada grupo de 100 niños que iniciaba su escolaridad, apenas 43 llegaban al 9.º año con la edad adecuada; estas cifras suponen que se quedan por el «camino» tanto los que abandonaban el sistema como los que suspendían (cfr. Ministerio de Educación, 1992).

Tal y como sucede con el fracaso, el abandono escolar es un fenómeno altamente selectivo, puesto que a quien principalmente alcanza es a las capas sociales más bajas, y los más diversos estudios así lo atestiguan:

- En una investigación llevada a cabo sobre la pobreza en los barrios más degradados de Lisboa, se constató que el 54% de los jóvenes en edades comprendidas entre los 12 y los 14 años ya habían abandonado la escuela sin haber cumplido los entonces seis años de la escolaridad obligatoria (Cardoso, 1993).
- En el ya referido estudio comparativo entre dos grupos de jóvenes entre los 12 y los 18 años, el 51% de los residentes en un barrio deprimido de la periferia de Lisboa habían abandonado ya la escuela, incluyéndose aquí el 43% de los que no habían completado los seis años de la escolaridad obligatoria. Contrariamente, en el otro grupo, el denominado como «jóvenes no pobres», todos permanecían insertados en el sistema de enseñanza (vid. Detry y otros, 1996).
- En otro estudio sobre los jóvenes portugueses (vid. Cabral y otros, 1998), el 30% de los entrevistados se encuentran fuera del sistema educativo tras un camino de fracaso, «son jóvenes pertenecientes a las franjas de la sociedad socialmente más frágiles, de padres analfabetos o casi analfabetos y de profesiones descalificadas (...); la escuela no representó, para estos jóvenes, la oportunidad de escapar de la condición de pobreza heredada» (Cabral y otros, 1998).
- En este mismo estudio se puede comprobar la coincidencia entre los jóvenes de origen social bajo con el nivel de sus «situaciones escolares» marcadas por el fracaso y de sus «situaciones

futuras», determinadas por el abandono precoz del sistema de enseñanza y, paralelamente, con la posible inserción en el mercado de trabajo (cfr. Cabral y otros, 1998).

En una investigación realizada al final de los años ochenta (Almeida, 1990) sobre el abandono escolar, basada en la aplicación de un cuestionario y cuyo muestreo se aplicó a alumnos del 6.º al 8.º año, definió algunas características del perfil del alumno con riesgo de abandono, y cuyos aspectos más resaltables fueron los siguientes: fracaso escolar; edad inadecuada respecto del nivel de enseñanza al que se asistía; existencia de problemas de salud; dificultades económicas; interés por otras actividades no escolares, que pudieran parecer más interesantes; integración en el medio socioeconómico que lo atrae hacia el trabajo. La educación no emerge como un proyecto.

En otra investigación más reciente (Detry y otros, 1996) se trazó un perfil muy parecido y destaca el hecho de que, en los estratos económicos más desfavorecidos, el abandono escolar sobresale entre los más pobres de los pobres, pues los jóvenes que se van de la escuela pertenecen a familias más numerosas, frente a las que detentan niveles de alta ocupación y de viviendas amplias, mientras que aquellos difícilmente pueden disponer en sus casas de un espacio adecuado para estudiar o desenvolverse en unas mínimas condiciones de privacidad; igualmente los padres de familia son los que aparecen con los niveles más bajos de instrucción y donde se hace sentir con mayor intensidad la precariedad en el empleo.

La relación entre el abandono escolar y el inicio precoz de una actividad remunerada es de las más resaltables y, en el medio al que nos referíamos, parece con claridad palmaria que «el momento de ingreso de los jóvenes en el mundo del trabajo no está condicionado ni por la mayoría de edad, ni por finalizar la etapa

escolar que la ley impone, sino por las necesidades materiales de la familia y por el valor que, en el medio familiar, se le da al trabajo frente a la escuela» (Detry y otros, 1996). En este contexto, las dificultades económicas de las familias son argumentos que se aducen para dejar la escuela, pero también aparece el factor trabajo, en muchas ocasiones, como una alternativa mucho más interesante frente a una escuela que poco les dice.

El abandono es, por tanto, sinónimo de exclusión escolar, siendo, en la mayor parte de los casos, la culminación de un proceso de selección interno en la misma escuela y el resultado de exclusiones ya sentidas en otras esferas de la vida pudiendo, a su vez, dar origen a un «círculo vicioso» que dispara otras situaciones de exclusión en la vida de los individuos.

En el centro del análisis de la exclusión debemos tener presente el funcionamiento de la institución. Al pasarse de una «escuela de elites» a una «escuela de masas» gracias a su proceso de democratización, el espacio escolar no sólo pasó a acoger una población mucho más numerosa sino, al tiempo, mucho más heterogénea.

Esa heterogeneidad se sitúa al nivel de las condiciones de existencia de los individuos, de las necesidades a satisfacer<sup>2</sup>, del marco familiar, de los orígenes geográficos étnicos y culturales, de sus aptitudes de entrada y de aquello que podemos denominar como los objetivos esperados del proceso educativo. Ante esto, la escuela se frena y las diversidades son vistas no como recursos sino como fragilidades.

En el ámbito del Ministerio de Educación se creó, al comienzo de los años noventa, un departamento denominado Secretariado Coordinador de los Programas de Educación Multicultural. El trabajo de este secretariado, partiendo de la cons-

tatación de los elevados niveles de fracaso comprobados entre los niños de familias de origen africano y gitano, tiene como objetivo promover dentro de las escuelas el desarrollo de proyectos de educación multicultural, comenzándose ya a poner en marcha algunos cambios en las prácticas educativas que algunas escuelas ya han adoptado, lo que ha conducido a una mayor valoración de la cultura de origen de esos niños y, por consiguiente, a una mejor integración escolar de los mismos.

No se puede dejar pasar por alto, además, que los contenidos curriculares, los modelos pedagógicos, la formación de profesores marcaron, durante décadas, los rasgos de una escuela a la que, mayoritariamente, asistían los niños originarios de los grupos sociales más preparados. El propio sistema de evaluación del que el alumno es un elemento exterior a ésta, parece no adecuarse, no responder, a las nuevas exigencias del sistema educativo, siendo además, en los últimos años, blanco del propio ministerio y motivo por el que éste dictó un decreto ministerial a través del cual son creados varios sistemas de evaluación entre los cuales merece especial atención la «evaluación formativa».

Ésta es responsabilidad del profesor y consiste en una evaluación destinada a informar al alumno, a su tutor educativo y al profesor mismo, del nivel de cumplimiento de los objetivos programáticos establecidos por el currículo escolar, con el fin de, si se diera el caso, poder definir objetivos intermedios, corregir estrategias, utilizar nuevos métodos... Este tipo de evaluación tiene un carácter sistemático, positivo y continuo.

La aplicación práctica de este sistema abre, por otro lado, algunas interrogantes, que parecen conducir a la afirmación de que el sistema de evaluación practicado

---

(2) Recuérdense programas como el llamado PIPSE-Programa Interministerial de Promoción del Éxito Educativo, en que uno de los objetivos era cubrir las carencias alimentarias.

sigue siendo, dejando de lado las excepciones que confirman la regla, esencialmente sumativo, esto es, partiendo de la formulación de un juicio hecho por los profesores, sobre el desarrollo de los conocimientos adquiridos por los alumnos y sobre sus actitudes, sin que existe la participación del alumno y la entrega al propio alumno de la evaluación llevada a cabo al mismo tiempo de forma positiva y pedagógica, de forma que la evaluación sea parte del propio proceso de aprendizaje.

Si el sistema de evaluación preconizado implica una práctica evaluatoria donde el centro es el alumno, y no los contenidos, si el objetivo es el «éxito de todos» y no el de los mejores, queda por aclarar cómo pasar de un sistema de evaluación esencialmente sumativo, a otro sistema de evaluación que fuera predominantemente formativo sin que se garanticen, previamente, las condiciones que lo puedan hacer viable o realizable. La rigidez de cargas horarias, la masificación de las aulas, la escasez e incluso la inexistencia de recursos tecnológicos, los desequilibrios de medios y de recursos que son característicos del sistema escolar, ¿van a mantenerse? En un sistema educativo marcado por la falta de calidad de los edificios y otros recursos materiales, por la precariedad en las condiciones de trabajo de los profesores y de los alumnos, ¿qué significado tiene el control de calidad preconizado en este decreto?

Además de los aspectos aquí mencionados, cabe pensar que «las instituciones no cambian por decreto» y que, los presupuestos de una evaluación formativa, «chocan», además, con las condiciones de docencia, se relacionan con las prácticas educativas de los profesores y profesoras y de su propio concepto de evaluación. En la evaluación formativa, centrada en el alumno y su éxito, son también los métodos de enseñanza los que están en juego, es la capacidad de los profesores y profesoras para redefinir estrategias y métodos. Por fin, esta necesidad de una postura

flexible se estrella con la rigidez de la estructura y con las rutinas creadas.

En otro orden de cosas, las transformaciones que se han dado en la sociedad, concretamente en el nivel de la estructura familiar, del mercado de trabajo (con un aumento del desempleo y de las necesidades de formación), la globalización de las tecnologías y la llegada de la sociedad de la información, presentan nuevos retos a la propia juventud, establecen nuevas destrezas a adquirir por parte de los estudiantes y definen nuevas exigencias a la institución escolar que, aun reconociendo la necesidad de cambios, no siempre ha mostrado capacidad para hacerla efectiva, manteniéndose, una vez más, como una estructura rígida en su seno, en su esencia.

En el nivel de las estructuras de enseñanza habremos de hacer referencia a la poca atención prestada a la enseñanza preescolar de la red pública (se espera que esta situación se invierta con su integración en el sistema de enseñanza), cuando es de sobra conocida la importancia de la asistencia a este nivel de enseñanza como base para una mayor estimulación en el desarrollo físico y psicocognitivo y, por otro lado, para una mejor integración y éxito escolares.

En el ámbito de un sistema educativo de carácter obligatorio hasta los nueve años de escolaridad a veces es la misma escuela la que crea determinados mecanismos de informalidad que, sin ser responsables directos del incumplimiento de esa obligatoriedad, sí permiten que éste se lleve a efecto.

Cítese la impotencia frente al alivio con que se enfrenta el abandono escolar, sobre todo cuando dicho abandono alcanza a los alumnos considerados «problemáticos». Cítese, incluso, cómo esa impotencia se disfraza de incapacidad para actuar en el sentido de trazar líneas estratégicas que eviten/inviertan el abandono. Nótese la existencia de algunas estrategias (localmente detectadas) proponiendo de entrada,

«liberar» a las escuelas de los llamados «alumnos de riesgo» como, por ejemplo, la apuesta por constituir un elevado número de aulas del 7.º curso, cuyos alumnos ya sufrieron una primera selección, siendo, por tanto, «menos problemáticos», con la correspondiente restricción de aulas del 5.º curso (año que corresponde a la transición del 1.º al 2.º ciclo y, paralelamente, a un cambio de escuela donde se pueda detectar un mayor número de situaciones de inadaptación a la escuela). En otros casos, la escuela asume una postura de mera «vigilancia» sobre aquellos que ya han sido identificados como «irrecuperables», sin que se faciliten a estos niños y jóvenes los instrumentos necesarios para superar los obstáculos culturales (y de otro tipo) que los lleven hacia el éxito educativo.

Uno de los efectos más perversos del fracaso y del abandono escolares, en una sociedad democrática cuyo discurso político da a la igualdad de oportunidades un carácter central, en lo que respecta a la «aclimatación» de los fenómenos, parece imputarse a los alumnos y a sus familias las causas del fracaso y parece entenderse el abandono escolar como una cierta manera de «autoexclusión».

Son también conocidas las influencias de las imágenes (muchas veces negativas) que los profesores y profesoras dan o construyen de los alumnos provenientes de medios desfavorecidos. De acuerdo con el principio de «la profecía que se cumple por sí misma», el comportamiento y las expectativas de los profesores y profesoras de cara a los alumnos terminan, en cierta medida, por inducir a «dejar en evidencia» a los alumnos lo que contribuye, una vez más, a la «normalización» del fracaso en la escuela.

A este nivel es curioso reflejar algunos datos de una investigación sobre la pobreza infantil en la ciudad de Lisboa (Silva, coord., 1990) que contemplaba la aplicación de un cuestionario a un conjunto de profesores y profesoras de escuelas del

primer ciclo de enseñanza básica que abarcaban poblaciones escolares de los barrios degradados de la ciudad. De acuerdo con las informaciones aportadas por los entrevistados y entrevistadas, el 25% de los alumnos (del primer ciclo) originarios de estos barrios, revelaban una «ausencia total de aptitudes» para el aprendizaje escolar; la aptitud más frecuentemente resaltada fue la habilidad manual, elemento cuya ponderación en el fracaso escolar del niño no ha sido, por cierto, suficientemente valorada. Una de las entrevistadas llegó incluso a decir, sobre un niño que había entrado por primera vez en el primer curso del primer ciclo, que «ya no le facilitaba el material escolar, porque no merecía la pena». Con este tipo de expectativas y de actitudes por parte de su profesora, muy difícilmente este niño podría contemplar una vida escolar exitosa.

Otro tipo de los mecanismos existentes, en este caso externo a la institución escolar, es el que atañe a la desocupación de algunas escuelas, sobre todo las del primer ciclo de enseñanza básica situadas en determinadas zonas urbanas, por parte de alumnos de las clases media y alta, lo que da origen a una especie de guetos de la población escolar.

Pero el fracaso (relativo) del sistema escolar, en Portugal, no se reduce única y exclusivamente a la existencia de retenciones y abandonos que, a su vez, son origen de bajos niveles de instrucción, pues lo que interesa cada vez más no es sólo que las poblaciones alcancen determinados niveles de escolarización, sino que «las personas sean efectivamente capaces, en el transcurso de su vida adulta, en procesar adecuadamente la información escrita la cual tiende a presentar situaciones diversas tal y como tiende a ser exigido por las formas de existencia social contemporánea» (Benavente, coord., 1996).

Esta llamada comprensión lectora, fue objeto de una reciente investigación en Portugal (vid. Benavente, 1996). En este

estudio se resalta la inexistencia de una relación lineal entre los grados de escolarización formal de una población y su perfil literario. Si cierto es que el aumento de la escolarización tiende a aumentar las capacidades de uso de los saberes, no lo es menos que en los niveles más bajos en esa comprensión lectora no se encuentran apenas personas no escolarizadas.

En los niveles de entre el 0 y el 1<sup>3</sup> de comprensión lectora están integrados el 47,3% de los entrevistados en dicha investigación. Las personas que se incluyen en el nivel 0 se caracterizan, ante todo, por el hecho de que cerca del 80% no poseen ningún grado completo de escolaridad pero no deja de ser significativo, si tenemos en cuenta que aquí se verifica una incapacidad total para la realización de las tareas más sencillas, el hecho de que cerca del 18% hayan completado el primer ciclo de enseñanza básica y de que el 2% incluso hayan cubierto el 2.º ciclo. Ha de destacarse, además, la presencia del 10% de jóvenes con edades entre los 15 y los 24 años y del 16% en el grupo de edad que va de los 25 a los 39 años.

Todos estos aspectos que marcan el panorama de la educación en la sociedad portuguesa actual, deben entenderse en el marco de una sociedad en la que se producen contradicciones de lo más diverso y donde se constata una confrontación entre las necesidades crecientes en educación y la persistencia de una cierta desvalorización social de la misma.

Más que nunca existe, en el discurso político, una insistente valoración de la educación. Incluso adoptando una visión un tanto funcionalista de la relación entre educación y trabajo, el «Libro Blanco sobre la Educación y la Formación» incide en la importancia de la educación como el

refuerzo necesario para la inteligencia y, por tanto, la herramienta imprescindible para la construcción de la sociedad cognitiva del futuro. Se refiere, incluso, a que «la educación y la formación van cada vez a ser más consideradas como los principales vectores de identificación, integración, promoción social y realización personal» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

En el nivel de funcionamiento del mercado de trabajo, se registra igualmente una valoración de quien puede acreditar un diploma escolar. La prueba está en la existencia de una acentuada segmentación salarial, teniendo en cuenta los niveles de cualificación profesional, constatándose una fuerte limitación en el acceso de los bajos niveles de escolaridad respecto de los niveles de remuneración que se sitúan por encima de la media general (vid. Farinha Rodrigues, 1993; CESO, 1993), provocando que las desigualdades en el mercado de trabajo, en buena parte sean el resultado de las desiguales cualificaciones escolares conseguidas.

Con todo, se registra un aumento de la presencia entre los desempleados de los niveles de capacitación más altos, concretamente de los que poseen grado medio o superior.

Este hecho provoca que la escuela sea contemplada como «un nuevo factor de contención y desempleo» juvenil. En este sentido, la escuela en lugar de contribuir a una reducción del desempleo, tal y como se defiende en la perspectiva del «Libro Blanco», funciona, sobre todo, al nivel del aumento de las cualificaciones de los desempleados. Es evidente que esta clase de desempleo está, también, relacionado con una búsqueda de empleo más selectiva, por parte de los jóvenes con mayores

---

(3) El nivel 0 corresponde a una ausencia total de capacidad para la resolución de tareas propuestas por los instrumentos de investigación utilizados. El nivel 1 corresponde a la capacidad para resolver apenas las tareas más sencillas: identificar una o más palabras en un texto; realizar un cálculo aritmético...

cualificaciones académicas («las aspiraciones tienen un coste en el desempleo») pero no deja de frustrar algunas expectativas creadas en torno a la movilidad a través de la educación y contribuye, ciertamente, a una desvalorización social del proceso educativo y del empuje financiero y de energías personales y de tiempo que ello supone.

Este marco social «no valorable» de la educación se comprueba, incluso, cuando un porcentaje de cerca del 30% de los individuos entrevistados en la investigación sobre la comprensión lectora (Benavente, coord, 1996) consideraban que utilizan diariamente la lectura, la escritura y el cálculo en su actividad profesional; incluso está presente en el 25% de los licenciados que consideraban poseer habilitaciones superiores a sus necesidades profesionales.

Así, «una vida de trabajo, en las condiciones comunes de la gran mayoría de los empleos existentes, no sólo no estimula nuevos aprendizajes de lectura, escritura y cálculo, ni siquiera permite ejercitar habilidades previamente adquiridas, pudiendo esto conducir, con el paso del tiempo, a casos de regresión en el nivel de comprensión lectora» (Benavente, coord, 1996). De esta manera, lo que está en juego no es solamente el fracaso del sistema de enseñanza, sino todo un concepto de formación a lo largo de la vida.

En este contexto, la escolaridad surge, en particular para algunos grupos sociales, más como una imposición que por una necesidad o por un deseo de progreso. Aunque sean reales las posibles expectativas de movilidad laboral que pueda garantizar la educación, concretamente en la inserción en el mercado de trabajo, algunos grupos continúan viendo con una desconfianza añadida cuando se comprueba una desvalorización progresiva de los diplomas

escolares. La escuela aparece como un tiempo de formación a largo plazo y el reconocimiento de su importancia se desvanece frente a la absoluta necesidad de desarrollo de estrategias inmediatas de supervivencia —*estudiar es importante, pero no me gusta. ¡Son tantos años!* (Detry, y otros, 1996)—. El trabajo emerge así como una fuerte alternativa a una escuela que no gusta<sup>4</sup> y que refuerza un sentimiento de incapacidad —*no voy a la escuela porque no merece la pena, no consigo aprender*—.

Si disponer de un diploma escolar no implica automáticamente el acceso a las profesiones mejor remuneradas, también se comprueba que el nivel de instrucción aparece con una cada vez mayor influencia en la situación de pobreza «estando los individuos de lo ADP's representados por personas sin la enseñanza básica completa, sujetos a salarios medios muy bajos, a una fuerte, y creciente, incidencia de la pobreza (19,03 en 1980 y el 21,4% en 1989), a un nivel medio de recursos muy deficitarios (75,25 en 1980 y el 80,27% en 1989), y, consiguientemente, a fuertes niveles de pobreza absoluta (0,0166 en 1980 y 0,0137 en 1989)» (Vasconcelos, 1993).

Más allá de estos aspectos de carácter económico importa, además, no ignorar todas las exigencias a los saberes escolares que las sociedades actuales imponen cotidianamente, con relación a los cuales los individuos con menores habilidades o ausencia de ellas no consiguen responder, agravándose su desfavorable posición.

Sucede que un menor tránsito escolar significa una menor estimulación cognitiva que, al contribuir a un menor desarrollo cognitivo (considerando los patrones aplicados a las diferentes clases de edad), va, a su vez, a condicionar también la capacidad de los individuos para identificarse

---

(4) Aunque incluso pueda coexistir una imagen positiva de la escuela, que es creada, sobre todo, como escuela en tanto local de convivencia (vid. Detry y otros, 1996 y Cabral y otros, 1998), y como espacio donde pueden ser cubiertas algunas lagunas en términos de necesidades básicas: *«La escuela da comida, la escuela da cariño, si tuviera cama la escuela, sería mi casa»*.

como los protagonistas de la construcción de su propio futuro.

En Detry, 1996, aquellos que fueron denominados como «jóvenes pobres» presentan, en lo que respecta al futuro, una menor confianza en sí mismos —apenas el 25% aludió a esa confianza, frente al 45% de los «jóvenes no pobres»— y ponen el acento en la importancia de factores externos, como Dios y la suerte (el 26% de los primeros, frente al 11% de los segundos). Estas características están aún más marcadas entre los que abandonaron precozmente la escuela.

Los bajos niveles de escolaridad pueden constituir, de hecho, factores que disminuyen la capacidad de autonomía de los individuos, que generan inseguridad e incapacidad de, incluso, pensar en tener un futuro. Por otro lado, los fracasos (escolares y de otro tipo) acumulados, y la percepción de que la situación en que se encuentran se reproduce, en su esencia y desde generaciones, vuelven difícil no sólo que surja una perspectiva de cambio sino también de la capacidad de verse como actores de ese cambio y, por tanto, de su futuro (Detry y otros, 1996).

Más allá de la perspectiva dada por el análisis aquí desarrollado donde un sistema democrático de enseñanza que, en el nivel de enseñanza básica es, formalmente, «universal, obligatorio y gratuito», aparece como productor de exclusiones escolares y sociales, se presenta otra vertiente donde ese mismo sistema potencia exclusiones territoriales<sup>5</sup>, contribuyendo, así, a acentuar las asimetrías regionales y sociales.

Lucilia Salgado (1994) demostró cómo la política centralizada y uniforme del Ministerio de Educación en lo que respecta a la gestión de la red de establecimientos escolares, ha contribuido a aumentar la «de-

sertificación» de las zonas rurales del interior, en la medida en que el cierre de escuelas ha provocado que las familias que vivían en sus localidades se desplacen hacia los centros urbanos donde las posibilidades son mayores.

En un contexto de desigualdades regionales también, el fracaso registra porcentajes distintos según las regiones. Así, las tasas más altas de fracaso y de abandono escolar se encuentran en las zonas rurales del interior (Vila Real, Portalegre, Bragança) y en las Regiones Autónomas de Azores y Madeira, en contraposición a las zonas urbanas y litorales de Lisboa, Setúbal, Leiria y Aveiro (cfr. Tavares, 1993); por otro lado, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria es del 66% en el ámbito nacional, del 87% en la Región de Lisboa y Valle y del 49% en la Región Norte (cfr. Barreto, org. 1996).

Incluso en el seno de una misma región, existen asimetrías quedando, una vez más, clara la oposición conceptual rural-urbano. En efecto, en una investigación sobre el abandono escolar (Seabra y otros, 1997 citado por João Sebastião, 1998) llevada a cabo en un concejo rural de la periferia del Área Metropolitana de Lisboa, se constató la existencia de diferencias en el acceso a la escolaridad dentro de ese concejo, y ello a pesar de su relativa proximidad a la capital. Aquí se puede comprobar que una de las variables que mejor pueden explicar las situaciones de fracaso y abandono escolar es la de la accesibilidad, siendo más relevante, por ejemplo, que la frecuencia de la enseñanza preescolar. Para estas poblaciones, la igualdad de acceso a una escolaridad básica más o menos larga (elemento base en la promoción de la igualdad de oportunidades y resultados) está lejos de concretarse (Sebastião, 1998).

---

(5) La extensión territorial de la exclusión «visto el hecho de la existencia de ciertas situaciones en las que la exclusión se entiende no respecto a las personas y familias sino a todo un territorio (...) es una situación en la que todo el territorio está excluido de la ciudad (en el caso de un barrio) o de un país (en el caso de un concejo) a donde pertenece» (Bruto da Costa, 1998).

Democrático en sus principios, creando disposiciones legales que pretenden fomentar el éxito de todos, el sistema educativo en Portugal se caracteriza, al final, por una práctica reproductora de exclusiones sociales y de asimetrías regionales.

Actuando en el seno de una sociedad desigual, con una todavía fuerte incidencia de la pobreza, la escuela deviene en un conjunto de situaciones donde las condiciones de existencia son hasta tal punto precarias que se convierten ellas mismas en factores de fracaso y abandono.

No pudiendo traspasar/corregir estas condiciones que son, desde el principio, la prueba de la inexistencia de una igualdad de oportunidades en el acceso a un sistema de enseñanza incluso gratuito, el sistema escolar «patina», incluso, en sus propias condiciones de funcionamiento donde se incluyen prácticas educativas que están lejos de ser integradoras.

(Traducción: Rogelio Ordóñez)

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, E.: *Abandono Escolar*. GEP del Ministerio de Educación, serie B, 1990.
- BARRETO, A. (org.): *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa, Instituto de Ciencias Sociales, Universidad de Lisboa, 1996.
- BENAVENTE, A. (coord.): *A Literacia em Portugal—Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, CNE, Fundación Calouste Gulbenkian, 1996.
- CABRAL, M., VILLAVERDE y PAIS; MACHADO, J. (coord.): *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras, Celta, 1998.
- CARDOSO, A.: *A Outra Face da Cidade—Pobreza em bairros degradados de Lisboa*. Lisboa, CML, 1993.
- CESO: *Estudo das Condições Sócio-Urbana de Lisboa*. Lisboa, CML, policopiado, 1993.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: Enseñar y Aprender Hacía la Sociedad Cognitiva*. Bruselas, CCE, 1995.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Seminários e Colóquios, CNE, 1997.
- DEPGEF: *Sistema Educativo Português—Situação e Tendências em 1992*. 1995.
- DETRY, B. y CARDOSO, A.: *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa, Fundación Calouste Gulbenkian, 1996.
- FARINHA RODRIGUES, C.: *Measurement and decomposition of inequality in Portugal (1980-81-1989-90)*. Lisboa, CISEP, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa, 1992.
- NOGUEIRA, A.I.: *Para Uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa, Instituto de Innovación Educativa, 1996.
- SALGADO, L.: «A necessidade de localização da política educativa», en *A Educação e o Desenvolvimento Local, Cadernos de Trabalho 1*, Coimbra, PEPT/CIES, 1994.
- SEBASTIÃO, J.: *Crianças da Rua—Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*. Oeiras, Celta, 1998.
- «Os Dilemas da Escolaridade», en VIEGAS, J. e C.; FIRMINO, A.: *Portugal que Modernidade*. Oeiras, Celta, 1998.
- SILVA, M. y otros: *Pobreza Urbana em Portugal*. Lisboa, Cáritas, 1989.
- SILVA, M. (coord.); CARDOSO, A.; PERISTA, H.: *Crianças Pobres em Lisboa: implicações para a intervenção social*. DPS, documento policopiado, 1990.
- TAVARES, L.V.: «Desenvolvimento dos sistemas educativos: dinâmicas e políticas», en *A Educação em Portugal no Horizonte do ano 2000. Actas do Seminário*. Lisboa, CNE, 1993.
- VASCONCELOS, L.: «Pobreza em Portugal—Variação e decomposição de medidas de pobreza a partir dos orçamentos familiares de 1980-81 e 1989-90», *Documentos de Trabalho*, 2(1993), CISEP.