

	<p>Proyecto Comenius 2.1</p>	  Educación y cultura Socrates
<p>Dimensión Europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención</p>		

INFORME DE SITUACIÓN DE PORTUGAL

1.1.1.1.- La trayectoria curricular. Tipos de escolarización, ciclos, escolarización obligatoria, modos de acceso a cada tipo de escolarización, etc.

Según el artículo 4º de la Ley nº 46/86 de 14 de octubre (*Ley de bases del sistema educativo*), el sistema educativo portugués comprende la *Educación preescolar*, la *Educación escolar* (que integra la enseñanza básica, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior) y la *Enseñanza extraescolar*.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Está destinada a niños de entre 3 y 6 años (esta última es la edad de ingreso en la Enseñanza básica) y la asistencia a ella es de carácter voluntario.

ENSEÑANZA BÁSICA

La enseñanza básica regular (conocida, también, por escolarización obligatoria):

- Es universal, obligatoria y gratuita.
- Está destinada a niños desde los 6 hasta los 15 años de edad¹.
- Su duración es de 9 años, dividida en 3 ciclos: 1º ciclo, con una duración de 4 años, 2º ciclo, con una duración de 2 años, y 3º ciclo, de 3 años de duración.
- La evolución del proceso educativo de los alumnos sigue una lógica de ciclo, promocionando al ciclo siguiente el alumno que haya desarrollado las competencias necesarias para continuar con éxito sus estudios en el ciclo o nivel de escolarización siguiente (Punto 36 del Despacho normativo 30/2001);
- Otorga el *Diploma de Enseñanza Básica*.

Enseñanza básica permanente²

¹ Ingresan en la enseñanza básica los niños que hayan cumplido 6 años de edad hasta el 15 de septiembre. Los que cumplan los 6 años entre el 16 de septiembre y el 31 de diciembre pueden ingresar si lo permite el encargado de educación. Actualmente está en discusión un proyecto de modificación legal que extenderá la escolarización obligatoria por tres años más.

² El tipo de enseñanza que en Portugal se llama *Recorrente* (recurrente), se conoce en España como Educación permanente (Nota del traductor).

Para quienes no hayan concluido la Enseñanza básica a la edad normal (15 años), existe la posibilidad de que lo hagan en la modalidad especial de Enseñanza permanente. Ésta posee los mismos objetivos y otorga el mismo diploma que la Enseñanza básica regular, aunque emplea planes de estudio y métodos adecuados a sus destinatarios.

Cursos de educación y formación

Además, existen Cursos de educación y formación regulados por el Despacho Conjunto n° 279/2002 de 12 de abril, los cuales se destinan a jóvenes de entre 15 y 18 años de edad que, tanto por abandono como por correr el riesgo de abandonar, no hayan terminado los ciclos 1º, 2º ó 3º .

Estos cursos otorgan el diploma correspondiente y una cualificación profesional de nivel 1 ó 2, según el trayecto de formación elegido.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

Está destinada a los alumnos que hayan concluido la Enseñanza Básica y tiene una duración de tres años. Está organizada de la siguiente manera:

- **Cursos generales**, destinados principalmente a quienes pretendan obtener una formación de nivel secundario y tengan previsto realizar estudios superiores.
- **Cursos tecnológicos**, destinados a quienes pretendan obtener una cualificación profesional de nivel intermedio que les posibilite el ingreso en el mercado laboral.
- **Cursos artísticos**, aunque el número es todavía muy reducido.

Cualquiera de estos cursos otorga el **Diploma de Enseñanza Secundaria**.

Enseñanza Secundaria Permanente³

Para quienes no hayan terminado la Enseñanza secundaria dentro de su edad (hasta los 18 años), existe la posibilidad de que la concluyan dentro de la modalidad de Enseñanza permanente. Tiene los mismos objetivos y expide el mismo diploma que la Enseñanza secundaria regular, adoptando planes de estudio y métodos adaptados a sus destinatarios.

Formación profesional

A quienes hayan concluido la enseñanza básica se les ofrece, dentro de la modalidad de *Formación profesional*, la posibilidad de realizar **cursos profesionales**. Estos cursos ofrecen la preparación para el ejercicio de una actividad profesional y otorgan un certificado de cualificación profesional de nivel 3, además de un diploma equivalente al de Enseñanza secundaria. Tienen una duración media de 3 años y se llevan a cabo en escuelas profesionales tuteladas por el Ministerio de Educación.

ENSEÑANZA SUPERIOR

La Enseñanza superior comprende las enseñanzas **universitaria** y **politécnica**. Se otorgan aquí, después de realizar cursos que duran entre 4 y 5 años, los títulos de **Licenciado, Maestro y Doctor**. Se puede, igualmente, obtener el título de **Bachiller** después de haber realizado cursos de 3 años de duración. Hasta la fecha, este título no tiene una expresión significativa en el ámbito de este tipo de enseñanza.

El acceso a la enseñanza superior está sujeto a un régimen de limitaciones cuantitativas (*numerus clausus*). Pueden ingresar en la enseñanza superior los alumnos que posean un diploma de enseñanza secundaria o equivalente y que satisfagan los demás requisitos establecidos por la ley, como la realización de exámenes en determinadas disciplinas con la obtención de unas determinadas calificaciones.

³ Vid. Nota 2 (Nota del traductor).

Evolución del número de alumnos (Enseñanza pública y privada)

		1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003 a)
Educación preescolar		218 225	224 575	238 222	245 000
Enseñanza básica		1 146 651	1 122 305	1 098 303	1 098 000
Regular	1° ciclo	487 796	477 008	471 322	466 000
	2° ciclo	251 481	248 085	247 344	242 000
	3° ciclo	369 102	359 523	350 220	360 000
Recurrente		38 272	37 689	29 417	30 000
Enseñanza secundaria		384 523	378 691	373 607	368 000
Regular	Cursos Generales	239 313	227 170	213 278	213 000
	Cursos tecnológicos	65 990	62 193	57 580	58 000
		27 740	28 464	31 159	27 000
	Cursos Profesionales	7298			
Cursos en extinción					
Recurrente		44 182	60 864	71 590	70 000

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación.

a) Proyecciones

Evolución de los alumnos matriculados en la enseñanza pública

	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003 a)
Educación preescolar	105 196	106 400	112 927	117 000
Enseñanza básica b)	1 032 557	1 006 315	982 058	982 000
Enseñanza secundaria b)	325 166	313 942	305 909	305 000
Total	1 462 919	1 426 657	1 400 894	1 404 000

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación

a) Proyecciones

b) Incluye la Enseñanza Regular y la Enseñanza Recurrente.

Seguidamente, presentamos datos diacrónicos sobre la población escolar en las enseñanzas básica y secundaria (1991-2001) según fases, grupos de edades y expectativas para 2006. Abordamos, también, el abandono y las salidas del sistema educativo, tales como el fracaso escolar.

Población escolar en la Enseñanza Básica Obligatoria

Población estudiando según las fases (continente 1991 y 2001)

	1991	2001	Tasa Variación (%)	Diferencia (Absoluta)
1° ciclo	610.593	476.633	-22	-133.960
2° ciclo	332.378	259.291	-22	-73.087
3° ciclo	423.362	326.959	-23	-96.403

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

Población por grupos de edades (continente 1991 y 2001)

	1991	2001	Tasa de Variación (%)	Diferencia (Absoluta)
6 - 9 años	494.495	406.428	-18	-88.067
10 - 11 años	277.757	213.368	-23	-64.389
12 - 14 años	457.871	330.128	-28	-127.743
15 - 17 años	484.535	372.523	-23	-112.012
Total: 6 – 17 años	1.714.658	1.322.447	-23	-392.211
Población Total	9.375.926	9.869.343	5	493.417

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

Población por grupos de edad (continente 2001 y estimación para 2006)

	Efectivos 2001	Efectivos 2006	Tasa de Variación (%)	Diferencia (Absoluta)
6-9 años	406.428	410.199	+1	+3771
10-11 años	213.368	199.680	-6	-13.688
12-14 años	330.128	315.292	-4	-14.836
15-17 años	372.523	328.660	-12	-43.863
Total: 6 – 17 años	1.322.447	1.253.831	-5	-68.616

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

Abandono y salidas del sistema educativo (Portugal)

CONCEPTO	SIGNIFICADO	1991*	2001
ABANDONO (Porcentaje)	Individuos con edad de escolarización obligatoria (desde 6 hasta 15 años) que abandonaron la escuela antes de completar el 9º año de escolarización, por cada 100 individuos desde 6 hasta 15 años	8,1%	1,7%
SALIDA ANTICIPADA (Porcentaje)	Individuos desde 18 hasta 24 años que salieron de la escuela antes de completar la escolarización obligatoria (9º año), por cada 100 individuos desde 18 hasta 24 años	54,1%	24,6%
SALIDA PRECOZ (Porcentaje)	Individuos desde 18 hasta 24 años que salieron de la escuela antes de completar la secundaria (12º año), por cada 100 individuos desde 18 hasta 24 años	63,7%	44,8%

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE (<http://www.ine.pt>)

()Entiéndase 1991 como noveno año de escolarización el último año de enseñanza secundaria unificada y por secundario o secundario complementario. Nótese todavía que habiendo pasado la ley de bases del sistema educativo, a tener efecto sobre los alumnos que se hayan matriculado después del curso lectivo 1987/88, con buen criterio en el año 1991, todo aquellos que no frecuentaban la escuela más allá del sexto año de escolarización.*

Población hasta los 15 años sin el 9 año escolar completo y sin frecuencia escolar (Continente) 2001

	N° abandonos	Población en edad	Tasa de abandono (%)
10 años	23	106.693	0,0
11 años	1.538	106.675	1,4
12 años	1.842	108.082	1,7
13 años	2.345	108.904	2,2
14 años	3.823	113.142	3,4
15 años	8.303	116.662	7,1
Total: 10-15 años	17.874	660.158	2,7

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

Población hasta 15 años sin enseñanza secundaria unificada completa y sin frecuencia escolar (Continente) 1991

	N° abandonos	Población en edad	Tasa de abandono (%)
10 años	4.803	136.943	3,5
11 años	5.907	140.709	4,2
12 años	7.145	143.506	5,0
13 años	15.097	153.223	9,9
14 años	31.372	160.898	19,5
15 años	48.185	164.740	29,2
Total: 10-15 años	112.509	900.019	12,5

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

Porcentaje de efectivos con 14 y 15 años sin el 9 año de escolarización y sin frecuencia escolar por ciclos de enseñanza básica (Continente) 2001

	1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo	Total*
14 años	27	40	27	94
15 años	20	48	29	97

Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

()La diferencia entre el valor total y 100% se justifica por la existencia de individuos que, no frecuentando la escuela no tenían ningún grado de enseñanza en las edades respectivas.*

Fracaso escolar

Composición de los ciclos según las edades de los alumnos (Continente) 2001

	Menos de 10 años	10-11 años	12-14 años	15-17 años	TOTAL	Total frecuentando
1° ciclo	374.292 (79%)	67.383 (14%)	13.742 (3%)	3.824 (1%)	97%	476.633
2° ciclo	3.995 (2%)	140.340 (54%)	92.997 (36%)	13.983 (5%)	97%	259.291
3° ciclo		4084 (1%)	206.612 (63%)	86.021 (26%)	90%	326.959

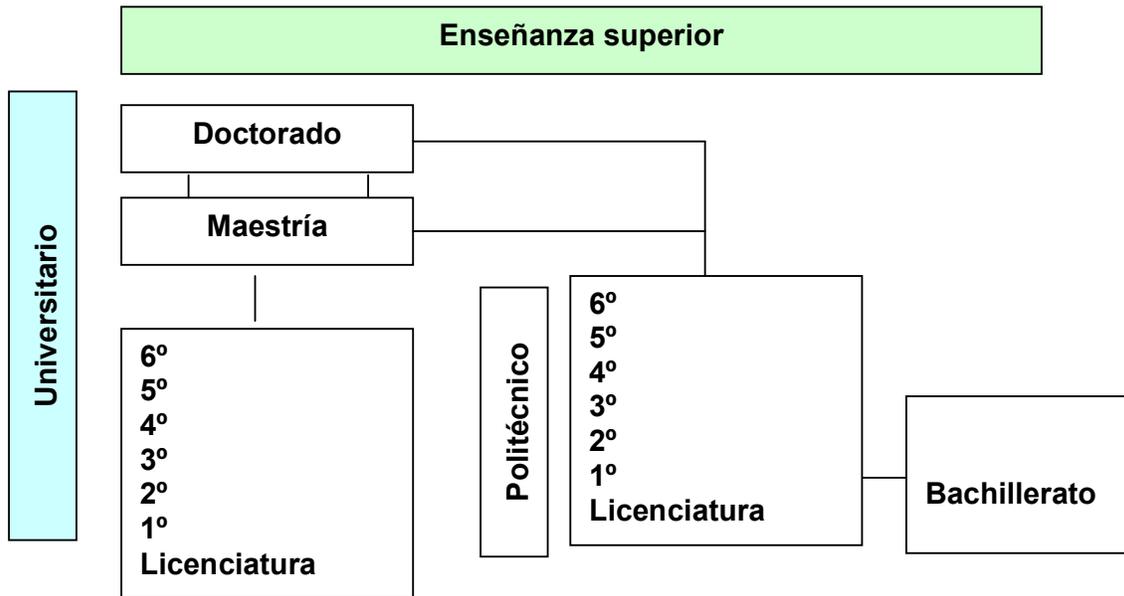
Fuente: XIII y XIV censos generales de población, INE.

Composición de los ciclos según las edades de los alumnos (Continente) 1991

	Menos de 10 años	10-11 años	12-14 años	15-17 años	TOTAL	Total frecuentando
1° ciclo	448.520 (73%)	104.576 (17%)	32.328 (5%)	5.399 (1%)	96%	610.593
2° ciclo		161.716 (49%)	139.952 (42%)	19.190 (6%)	97%	332.378
3° ciclo			231.472 (55%)	144.763 (34%)	89%	423.362

Fuente: XIII censos generales de población, INE

Diagrama del sistema educativo portugués



Enseñanza secundaria

12º						
11º	Cursos Generales	Cursos Tecnológicos	Cursos Profesionales	Artístico	Recurrente	Aprendizaje
10º						

Enseñanza básica

Escolarización obligatoria	9° 8° 3° ciclo 7°	<i>Artístico</i>	Recurrente	Aprendizaje
	6° 2° ciclo 5°			
	4° 3° 1° ciclo 2° 1°			
	Educación preescolar			

Evolución de los modelos de gestión posteriores al 25 de abril

Las opciones políticas de un determinado gobierno —y particularmente las políticas educativas— influyen tanto en los modelos de gestión que regulan las escuelas como en el proceso de designación de su director. No es un debate pacífico sino que en él se encuentran posturas y perspectivas bastante diferentes (Barroso, 2001).

De la evolución política e ideológica en los últimos 25 años, así como de la tensión entre modernización y democratización que la cruzó (someramente abordados en los puntos anteriores), emergieron opciones políticas que propusieron distintos modelos de gestión y administración de las escuelas, cuyos aspectos más relevantes expondremos a continuación.

1.1. *El modelo autogestionado (1974-1976)*

Las escuelas, movidas por una legitimidad revolucionaria, sanean rectores y profesores asociados al antiguo régimen y paralelamente, las asociaciones de estudiantes toman el poder. Se emprenden nuevas formas de organizar la gestión, aquello a lo que Lima (1998, p. 31) llamará «Ensayo autogestionado». El gobierno de las escuelas se ofrece a las comisiones de gestión apoyadas por asambleas deliberativas,

las cuales, asumieron las formas más variadas y en algunos casos, coordinaron formas directas de democracia.

Por obligación, la Administración acaba dando cobertura legal al funcionamiento de tales comisiones de gestión (Decreto Ley n° 221/74 de 27 de mayo), atribuyéndoles las mismas competencias que tenían los rectores anteriores y, a la vez, aceptando su adscripción al colegio profesional, y determina la elección de uno de los docentes para asumir la responsabilidad de la presidencia (Formosinho, Ferreira y Machado, 2000).

Frente al caos y a la agitación que se vivían en las escuelas —y que en algunos casos llegaba a impedir la actividad instructiva—, la Administración intentó normalizar la gestión por medio del Decreto Ley n° 735-A/74 de 21 de diciembre, «*Creando una nueva morfología organizacional con el Consejo Directivo, el Consejo Pedagógico y el Consejo Administrativo, a los que se les atribuyen las funciones que aparecían en los estatutos y reglamentos vigentes en el régimen político anterior*» (Formosinho, Ferreira y Machado, 2000, p. 35).

1.2. Normalización y gestión democrática (desde 1976)

En relación con las escuelas preparatorias y secundarias su estatuto se remonta al año 1947, aunque su gestión ha sufrido alteraciones significativas introducidas primero, como ya hemos visto, por el Decreto Ley n° 735-A/74 de 21 de diciembre y posteriormente por el Decreto Ley n° 769-A/76 de 23 de octubre), si bien la reglamentación concreta ha sido elaborada a posteriori mediante diplomas⁴ y revisada por despachos⁵ y documentos ministeriales sucesivos. Lima la llama «*segunda edición de la gestión democrática*» (1998 p. 33).

La normalización de la gestión de las escuelas a partir de 1975/1976 fue posible porque las condiciones políticas y sociales del país habían cambiado. La promulgación de la Constitución de la República Portuguesa y los resultados de las elecciones legislativas posibilitaron que el gobierno central tuviese las condiciones óptimas para salir de su estancamiento (Teodoro, 2001).

Los tres órganos principales que funcionaban en conjunto en las mayorías de las escuelas hasta 1998 se remontan a 1974, y fueron el Consejo Directivo el Consejo

⁴ **Diploma:** «título o documento oficial que confirma un cargo, dignidad, privilegio, título de contrato»; *Dicionário universal da língua portuguesa*. Entiéndase, entonces, como un tipo de documento oficial similar a una orden ministerial y no como un documento acreditativo (Nota del traductor).

⁵ **Despacho:** «Resolución», *Dicionário universal da língua portuguesa* (Nota del traductor).

Pedagógico y el Consejo Administrativo. Sus funciones, con excepción de las del Consejo Pedagógico, eran, en esencia, las mismas que las de los rectores y directores anteriores y las de los Consejos Administrativos. Formosinho, Ferreira y Machado (2000, p. 37) las sintetizan de la siguiente manera:

«Compete al Consejo directivo (órgano deliberativo y ejecutivo) la responsabilidad del funcionamiento y de la gestión normal de las escuelas que no sea específico del Consejo pedagógico (órgano de orientación pedagógica) o del Consejo administrativo (órgano de gestión financiera y presupuestaria)».

1.3. El modelo experimental del Decreto Ley N° 172/91

El 10 de mayo de 1991 fue aprobada una versión (bastante aproximada a la versión original de la CRSE) que legislaba una nueva forma de regir y administrar las escuelas. Veamos sucintamente su descripción.

En el sentido de promover la autonomía, el nuevo modelo se basaba en la separación entre dirección y gestión –tendencia implementada en la gran mayoría de las organizaciones modernas (Teixeira, 1994^a). La pertinencia de esta separación se fundamentaba por los dos tipos de decisiones que se deben tomar en una organización: las relacionadas con las finalidades asumidas en un proyecto y las referentes a los medios necesarios para la implementación de aquéllas, y presuponen, por consiguiente, un saber técnico que lo permita (Formosinho 1998). Las primeras «son responsabilidad de la dirección y las direcciones técnicas de la gestión» (Formosinho, 1994, p. 44), subordinándose a éstas el segundo tipo de decisiones. Así, la dirección estaría más ligada a la idea de democracia, una vez que se podría entender que ésta sería ejercida por un órgano colegial de participación de los varios actores, cabiéndole por excelencia la función de dirección —el Consejo de escuela— (Teixeira, 1994); ideas como las de eficacia o la de profesionalidad estarían más ligadas a la Gestión, dado que a ellas les correspondería la ejecución de las medidas y orientaciones definidas por la Dirección, siendo estas tareas entregadas a «un director ejecutivo escogido por el Consejo de escuela» (Teixeira, 1994, p.35).

Una de las grandes diferencias entre la estructura de este nuevo modelo y la de los anteriores reside, precisamente, en esta separación.

Además de las estructuras de dirección y de gestión existían las de orientación educativa.

En la perspectiva de Lima (1997, p.16), la expectativa que el Decreto n° 172/91 creó fracasó debido a una década de impás en la que se habló mucho y se hizo poco. En la secuencia del impás de esta década fue colocado —para discusión pública, en 1997— un proyecto relativo al régimen de autonomía, administración y gestión de los establecimientos de la educación preescolar y de las enseñanzas básica y secundaria. El ministerio envió dicho documento al Consejo Nacional de Educación para que éste diera su parecer. De este parecer expondremos los aspectos que nos han parecido más relevantes.

Después de la discusión pública de que fue objeto el proyecto del Ministerio de Educación, fue revisado y se publicó el Decreto-Ley n° 115-A de 4 de mayo de 1998 que «aprueba el régimen de autonomía, administración y gestión, tanto de los establecimientos públicos de educación preescolar y de las enseñanzas básica y secundaria, como de los respectivos agrupamientos⁶».

1.4. Régimen de autonomía, administración y gestión de los centros de educación preescolar y de las enseñanzas básica y secundaria (Decreto Ley n° 115-A).

Publicado el Decreto Ley n° 115-A de 4 de mayo de 1998, se ideó un nuevo modelo de gestión para las escuelas, esta vez extendido a todas ellas, incluyendo a las de enseñanza básica y preescolar. Para la gran mayoría de centros, este modelo viene a sustituir al de la «Gestión democrática», en vigor desde 1976, puesto que el modelo experimental previsto en el Decreto Ley n° 172/91 no abarcaba más que a medio centenar de escuelas.

«Se rige por principios democráticos y se asienta en la redistribución de poderes entre varios órganos con legitimidades diferentes: una Asamblea, una Dirección Ejecutiva y un Consejo Pedagógico» (Porto, 1999, p. 148). Se apoya en una lógica de autonomía y descentralización progresivas, apelando a la participación de todos los actores sociales involucrados.

Comparándolo con el proyecto anterior del Ministerio de Educación, encontramos algunas diferencias que nos parecen notables:

⁶ **Agrupamiento:** «acto de agrupar; reunión, ayuntamiento», *Dicionário universal da língua portuguesa*. No podemos entender ‘*ajuntamento*’ como ‘*ayuntamiento*’, pues el término portugués que designa este órgano de gobierno es «*câmara municipal*» (Nota del traductor).

Sobre la asamblea: es el órgano responsable de las líneas orientadoras de la actividad de la escuela y conviven dentro de él el principio de participación y de representación de la comunidad educativa (Porto, 1999).

Por lo que respecta a su constitución, el número de docentes no puede superar el 50%, pudiendo —eso sí— ser menor (nº 2 del artículo 9º)⁷ (el proyecto anterior podía alcanzar hasta el 60%), lo que creemos que está en consonancia con los principios de sociedad y de participación. Su presidente es todavía —y obligatoriamente— un docente elegido por esa misma asamblea [párrafo a), nº 1, art. 10], reforzando la posición de los profesores dentro de la asamblea; en relación con las competencias, no encontramos diferencias significativas: en cuanto a su mandato, éste sigue siendo por tres años, pero los de los representantes de los padres lo son por un año, excepto que el reglamento interno fije otros límites (nº 2 art. 14º).

Sobre el Órgano Ejecutivo: está asumido por un órgano unipersonal, el Director Ejecutivo, o por un órgano colegiado (según decida la escuela), y se responsabiliza de la gestión financiera, pedagógica y administrativa de la escuela, además de ser el representante del centro. Rinde cuentas a la Asamblea y debería servir, así, de instancia reguladora y evaluadora de su funcionamiento (Porto, 1999).

En relación con el proyecto anterior, el Consejo Ejecutivo no sólo mantiene sus poderes, sino que los refuerza, principalmente el de proceder a la selección y reclutamiento de personal docente y no docente, salvaguardando el régimen legal de concursos.

En relación con reclutamiento, se atendió parcialmente la opinión del CNE, estableciéndose que para ser presidente del Consejo ejecutivo es necesario ser profesor «de los cuadros de nombramiento definitivo» (nº 3 art. 19) que «sean depositarios de la habilitación específica para tal efecto» [§. a), nº 4], o que «posean la experiencia de un mandato completo en el ejercicio de cargos de la administración y la gestión escolar» [§ b), nº 4].

Sobre el Consejo Pedagógico: como «Órgano de coordinación y orientación educativa en los dominios del currículo de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, mantiene, en general, las mismas competencias». La diferencia es que, si anteriormente no estaba previsto que el director ejecutivo formase parte de ese órgano, ahora sí (nº3 de art. 25), lo que refuerza de nuevo su poder. Pero, como una de las

⁷ Todas las alusiones a la normativa encontradas en este punto se refieren al Decreto Ley nº 115-A de 4 de mayo de 1998.

competencias del Consejo Pedagógico es elegir a su propio presidente de entre sus miembros [§ a), art. 26], el director ejecutivo puede ser elegido también presidente de este órgano.

Sobre las estructuras de orientación educativa, no hay diferencias que señalar; únicamente debemos señalar que «en el ámbito del desarrollo contractual de su economía, la escuela puede designar profesores tutores, quienes acompañarán de manera especial el proceso educativo de un grupo de alumnos» (nº 4 art. 36). A pesar de esta posibilidad, no se han dado más competencias a los directores de cada grupo.

En un proceso que se pretendía de autonomía progresiva, todos los actores serían corresponsables, principalmente el Estado, a quien competiría velar por la equidad del sistema público de educación (Barroso, 1999) y asegurar una visión estratégica y de conjunto (Porto, 1999).

1.1.1.3. Tipos de instituciones escolares y sus características (Tamaño de la institución, número de alumnos por profesor, medios de que disponen, etc.)

En el sistema educativo portugués existen seis niveles de enseñanza en los cuales los alumnos se agrupan de acuerdo con su edad y con su progresión dentro de los sucesivos niveles. Sin embargo sólo tres de estos niveles (1º, 2º y 3º ciclo) se incluyen en la escolarización obligatoria, la cual tiene una duración de nueve años.

La **educación preescolar**, que acoge a alumnos a partir de tres años de edad, corresponde al primer nivel, el cual todavía no está insertado en la escolarización obligatoria.

A la educación preescolar le sigue el primer ciclo —con la duración de cuatro años—, el primero de la **enseñanza básica y obligatoria**, en el que los alumnos entran a partir de los 6 años de edad.

En el segundo ciclo, con una duración de dos años, se sitúan los alumnos a partir de 10 años de edad.

El tercer y último ciclo de la enseñanza obligatoria tiene una duración de 3 años y está destinado a alumnos a partir de 12 años de edad.

La **enseñanza secundaria** es la que sigue a la enseñanza obligatoria, y ya no es de carácter obligatorio. Tiene una duración de 3 años y en ella ingresan los alumnos a partir de 15 años de edad.

Por último, se pasa a la **enseñanza superior**.

En cualquiera de estos diferentes niveles encontramos centros de enseñanza pública y privada distribuidos por el territorio nacional de acuerdo con la densidad demográfica y agrupados en cinco direcciones regionales administrativas.:

Dirección Regional de Educación del Algarve
Dirección Regional de Educación del Alentejo
Dirección Regional de Educación del Centro
Dirección Regional de Educación del Norte
Dirección Regional de Educación de Lisboa

Los centros de enseñanza pública tienen a su vez diferentes tipologías:

Centro de enseñanza / Tipología

Jardín de infancia

Escuela básica de 1º ciclo

Escuela de básica de 1º ciclo con jardín de infancia

Escuela básica de 1º y 2º ciclos

Escuela básica de 2º ciclo

Escuela básica de 2º y 3º ciclos

Escuela básica de 3º ciclo

Escuela básica integrada

Escuela básica integrada con jardín de infancia

Escuela de enseñanza básica mediatizada

Escuela básica de 2º y 3º ciclos con enseñanza secundaria

Escuela secundaria con 3º ciclo de enseñanza básica

Escuela secundaria

En los datos que acabamos de referir encontramos la indicación de dos tipos de escuelas que todavía no han sido explicitadas y que son las **escuelas básicas integradas**, en las cuales coexisten los tres niveles de la enseñanza obligatoria (1º, 2º y 3º ciclo) y las **escuelas de enseñanza básica mediatizada**, en las cuales, como su propio nombre indica, se conjugan la utilización de técnicas de comunicación a distancia (vídeo) con la presencia de un profesor que acompaña y coordina el trabajo desarrollado.

La población escolar se encuentra dividida por los diferentes niveles de enseñanza, de acuerdo con los valores del cuadro siguiente tomados del *Anuario de la educación 2002-2003*. En los anexos 1 y 2 se puede ver otra panorámica.

Centros de Enseñanza Regular según las enseñanzas aplicadas			
	Pública	Privada	Total
Educación preescolar	4.230	2.083	6.313
Enseñanza básica 1º Ciclo	8.405	538	8943
Enseñanza básica 2º Ciclo - Directa	800	228	1028
Enseñanza básica 2º Ciclo – Mediatizada	325	9	334
Enseñanza básica 3º Ciclo	800	228	1028
Enseñanza secundaria	1129	222	1351
Total	12381	3.308	15689

De acuerdo con la fuente anteriormente citada, el número de alumnos matriculados en los centros de enseñanza básica y secundaria en el año de referencia fue el siguiente:

Alumnos matriculados en la enseñanza regular	Pública	Privada	Total
1º, 2º y 3º ciclos	952 929	112 926	1 065 855
Enseñanza secundaria			318 136

Como hemos dicho anteriormente, la distribución del número de alumnos por centro de enseñanza no es uniforme, razón por la cual encontramos dimensiones muy dispares; oscilan entre los 2 y el máximo de 2.083 alumnos. Optamos por hacer un censo de los centros de enseñanza con más de 500 alumnos y hacer su distribución según el nivel de enseñanza, donde se incluyan alumnos entre los 12 y los 16 años. Así, obtuvimos la siguiente tabla (recurriendo a los datos del Ministerio de Educación a través de su página web, <http://www.min-edu.pt/ftp>):

Dimensión de los centros de enseñanza	Número de alumnos			
	500/749	749/999	1000/1499	1500 +
Escuela básica 2º ciclo	3	0	0	0
Escuela básica 2º y 3º ciclos	226	131	52	1
Escuela básica de 3º ciclo	1	0	0	0
Escuela básica integrada	7	5	2	0
Escuela básica integrada con jardín de infancia	7	0	2	0
Escuela básica 2º y 3º ciclos	38	11	4	0
Escuela secundaria con 3º ciclo	75	62	108	44
Escuela secundaria	11	18	29	6
Escuela secundaria A	0	1	1	0
Total	368	228	198	51

Véase también Anexo 3

Las tablas siguientes nos muestran, respectivamente, el número de docentes en ejercicio con funciones lectivas y los números referentes al personal no docente. Estos datos han sido recopilados en el anuario anteriormente citado.

Personal docente en ejercicio con funciones lectivas	Público	Privado	Total
1º Ciclo	28.300	2425	30 725
2º Ciclo	28 977	2778	31755
3º Ciclo enseñanza secundaria	36937	3834	40771

Para una lectura complementaria véase el Anexo 4

Personal no docente	Público	Privado	Total
Apoyo socioeducativo	5764	4671	10435
Gestión y administración	11912	3981	15893
Mantenimiento y servicios	37959	13946	51905

En el personal no docente no se incluyen los servicios de psicología y orientación (Anexo 5), que comprenden 1.105 escuelas de educación preescolar y de las enseñanzas básica y secundaria (datos de 2000-2001, fuente: DGAE).

La distribución de estos alumnos por grupos es, de acuerdo con el Despacho Conjunto⁸ 373/2002 de 23 de abril, el siguiente: en el primer ciclo los grupos no pueden pasar de 25 alumnos; en los ciclos segundo y tercero deben tener un mínimo de 25 y un

⁸ Despacho conjunto: «**Resolución**», *Dicionário universal da língua portuguesa*.

máximo de 28, con excepción de aquellos donde se incluyan alumnos con deficiencias permanentes. En este caso, los grupos tendrán un máximo de 20 alumnos (más dos alumnos con deficiencia). Para una lectura global, léanse los datos de la tabla-síntesis del Anexo 6.

Enseñanza particular y cooperativa

No son muchos los datos disponibles para consultar acerca de la enseñanza particular y cooperativa. Aún así, recurriendo a los resultados publicados en la página web del Ministerio de Educación referidos al curso lectivo 2002-2003, podemos construir algunas imágenes sobre el número de escuelas y grupos de segundo y tercer ciclos, por direcciones regionales en la primera tabla y sobre enseñanza secundaria en la segunda.

2002/2003 - Previsão											Continente
	2º Ciclo				3º Ciclo						
	5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		
	Nº Escolas	Nº Turmas									
Total	72	265	72	276	82	329	82	315	82	300	
Norte	19	79	19	90	23	110	23	101	23	103	
Centro	43	128	43	135	44	146	44	144	44	133	
Lisboa *	7	51	7	44	11	64	11	61	11	56	
Alentejo	3	7	3	7	4	9	4	9	4	8	
Algarve	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

* Valores Globais por Ciclo

Fonte: Direções Regionais de Educação.

	Ensino Secundário					
	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	Nº Escolas	Nº Turmas	Nº Escolas	Nº Turmas	Nº Escolas	Nº Turmas
Total	54	252	55	238	55	238
Norte	23	129	23	121	23	114
Centro	22	64	22	71	22	70
Lisboa	8	55	8	42	8	50
Alentejo	1	4	2	4	2	4
Algarve	-	-	-	-	-	-

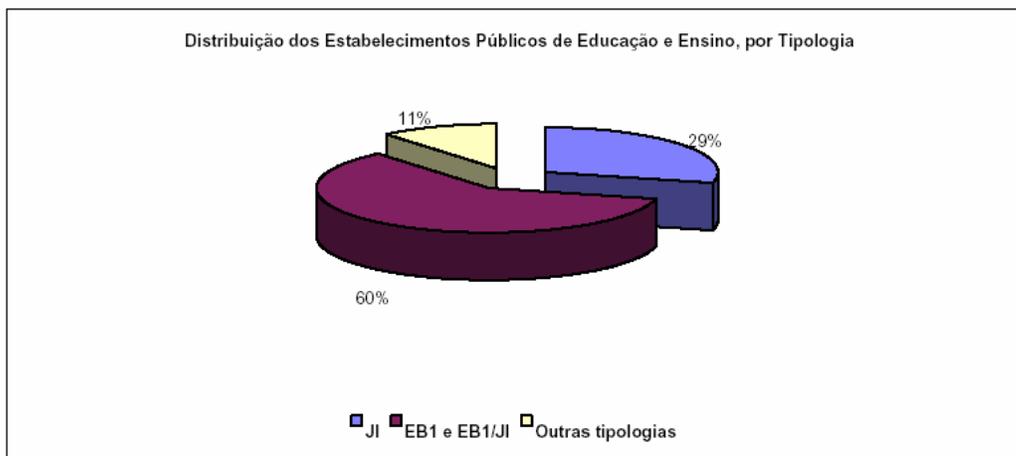
Fonte: Direcções Regionais de Educação.

ANEXO 1

CENTROS DE ENSEÑANZA PÚBLICA SEGÚN LA NATURALEZA Y LA ENSEÑANZA APLICADA EN EL CENTRO

2001/2002		Continente										
Total	Público											
	Jl	EB1 e EB1/Jl	EBM	EB2 e EB12	EBl	EBl/Jl	EB23	EB23/ES	EB3	ES e ES/EB3	ESA	EP
13849	3985	8327	325	30	50	27	610	82	3	390	2	18
100%	28,77	60,13	2,35	0,22	0,36	0,19	4,40	0,59	0,02	2,82	0,01	0,13

Fonte: DAPP, Ano Escolar (Estatísticas Preliminares).

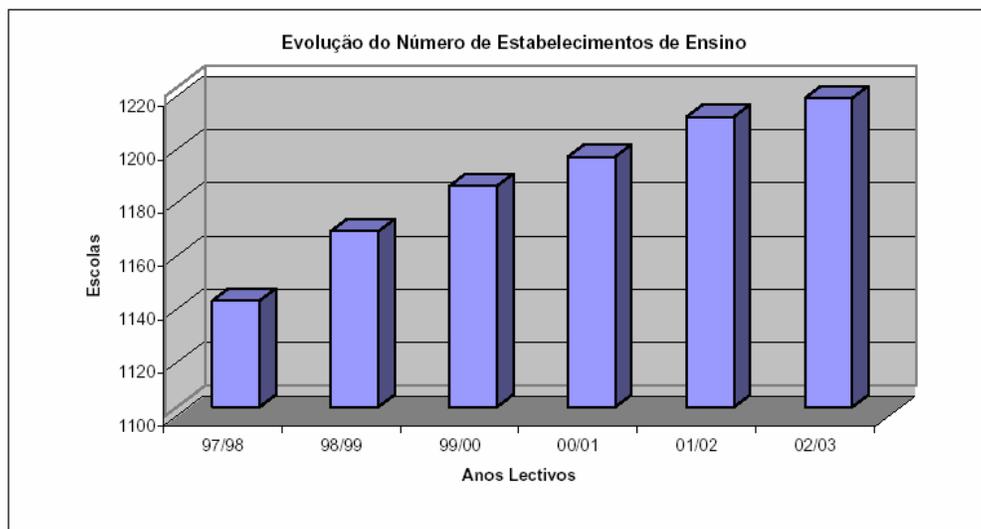


ANEXO 2

EVOLUÇÃO DEL NÚMERO DE CENTROS DE ENSEÑAZA PÚBLICA

Ano lectivo	Continente					
	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Escolas Criadas	31	26	17	11	15	7
Total de Escolas	1140	1166	1183	1194	1209	1216

(1) Não inclui as Escolas Básicas do 1º Ciclo.
Fonte: Direcções Regionais de Educação.



ANEXO 3

NÚMERO DE CENTROS PÚBLICOS DE ENSEÑANZA SEGÚN LA TIPOLOGÍA, POR GRADO DE DIMENSIÓN

2001/2002														Continente				
Escalão	Total	Jl	EB1	EB1/Jl	EB12	EB2	EB23	EB3	EBl	EBl/Jl	EBM	EB23/E	ES/EB3	ES	ESA	EP		
Total	13849	3985	8109	218	4	26	610	3	50	27	325	82	314	76	2	18		
0 - 4 alunos	873	55	789						1		29							
5 - 9 alunos	1829	373	1373								82							
10 - 14 alunos	1702	591	1019	3							89							
15 - 19 alunos	1156	569	537	3							47							
20 - 24 alunos	1353	771	548	12							22							
25 - 29 alunos	1150	602	516	10							22							
30 - 39 alunos	863	209	624	14					1		15							
40 - 49 alunos	813	368	425	12							8							
50 - 59 alunos	548	196	336	11							5							
60 - 69 alunos	365	88	264	9							2					2		
70 - 79 alunos	316	68	238	7			1				1					1		
80 - 89 alunos	251	31	195	14		2	1		1		2					4		
90 - 99 alunos	194	23	157	13							1					1		
100 - 124 alunos	335	29	279	22		1	1	1								2		
125 - 149 alunos	217	9	180	17		1	3		2		1			1		3		
150 - 199 alunos	320	2	266	21	1	6	12	1	1	2		2	3			3		
200 - 299 alunos	332	1	227	22		7	55		8	4		3	2	1		2		
300 - 399 alunos	205		96	18	1	6	57		9	6		7	3	2				
400 - 499 alunos	167		29	6	2		70		13	5		17	17	8				
500 - 749 alunos	381		9	4		3	226	1	7	7		38	75	11				
750 - 999 alunos	230		2				131		5			11	62	18	1			
1000 - 1499 alunos	198						52		2	2		4	108	29	1			
1500 e + alunos	51						1						44	6				
Dimensão Mínima	0	1	0	10	163	85	75	106	4	97	1	155	162	145	854	64		
Dimensão Média	495	26	48	141	372	269	627	328	442	433	16	597	1013	971	1016	124		
Dimensão Máxima	2384	225	824	552	488	621	1673	704	1212	1042	132	1285	2365	2384	1178	252		

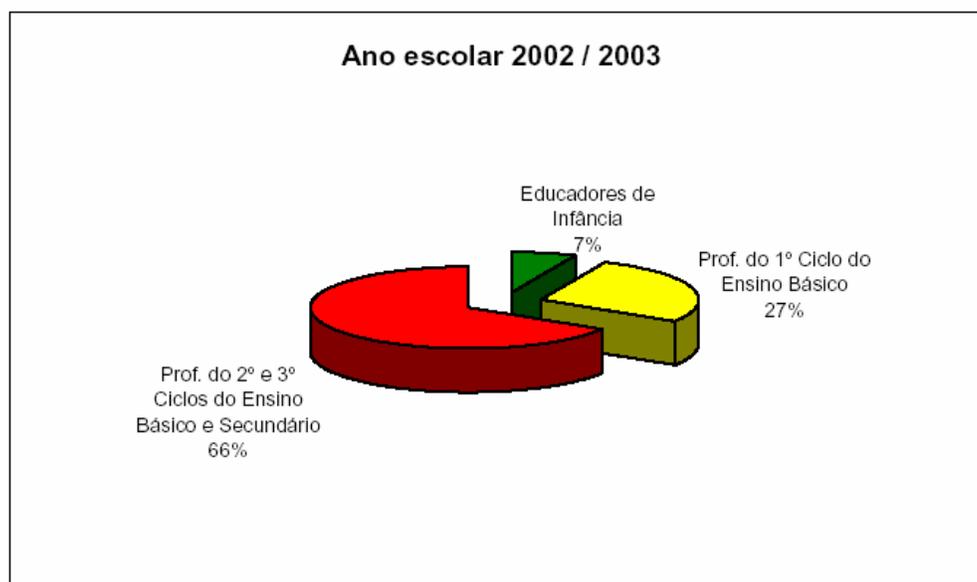
Fonte: DAPP, Ano Escolar (Estatísticas Preliminares).

ANEXO 4

PERSONAL DOCENTE

	2001/2002	2002/2003	Varição 2001/02 2002/03
Total	131327	136504	3,94%
Educadores de Infância	9088	9269	1,99%
Prof. do 1º Ciclo do Ensino Básico	36998	36941	-0,15%
Prof. do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário	85241	90294	5,93%

Fonte: DGAE



ANEXO 5

SERVICIOS DE PSICOLOGÍA Y ORIENTACIÓN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y DE LAS ENSEÑANZAS BÁSICA Y SECUNDARIA 2001-2002

			Continente
DRE	Psicólogos nomeados	Nº Escolas abrangidas	
Total	466	1105	
Norte	118	253	
Centro	114	268	
Lisboa	187	463	
Alentejo	26	57	
Algarve	21	64	

Fonte: DGAE

ANEXO 6

TABLA SÍNTESIS

	Continente					
	1997/98	1998/99 (a)	1999/00 (a)	2000/01 (a)	2001/02 (a)	2002/03 (b)
Alunos						
Total	1 803 931	1 761 166	1 749 399	1 726 671	1 710 132	1 711 000
Educação Pré-Escolar	201 913	206 139	218 225	224 575	238 222	245 000
Ensino Básico (c)	1 182 576	1 165 450	1 146 651	1 122 305	1 096 303	1 098 000
1º Ciclo	485 077	486 844	487 796	477 008	471 322	486 000
2º Ciclo	266 612	263 883	258 794	256 547	249 675	245 000
3º Ciclo	430 887	414 723	400 061	388 750	377 306	387 000
Ensino Secundário (c)	419 442	387 577	384 523	376 691	373 607	388 000
Recursos Humanos						
Docentes	169 643	161 511	162 698	163 506	166 708	160 600
Educação Pré-Escolar	12 172	11 999	13 730	12 934	13 011	13 300
Ensino Básico - 1º Ciclo (d)	36 635	30 980	31 758	31 195	30 941	30 300
Ensinos Básico (2º e 3º Ciclos) e Secundário	110 636	108 532	107 110	109 377	111 756	117 000
Não Docentes	66 871	74 970	78 690	82 542	78 272	82 000
Recursos Físicos						
Estabelecimentos de Ensino (e)	16 121	16 779	16 667	16 667	16 760	16 506
Públicos	13 571	14 288	14 160	14 137	14 100	13 671
Privados	1 550	2 491	2 497	2 627	2 660	2 836
Novos Edifícios Escolares (f)	31	26	17	11	16	7

Observações:

Não se inclui informação estatística associada a processos de ensino-aprendizagem que se realizam fora dos estabelecimentos de educação e ensino.

Legenda:

- (a) Fonte: DAPP, *Ano Escolar (Estatísticas Preliminares)*.
- (b) Projeções.
- (c) Inclui o Ensino Regular e o Ensino Recorrente.
- (d) Em 1997/1998 inclui pessoal docente com e sem funções lectivas
- (e) Estabelecimentos da Rede do M.E.
- (f) Estabelecimentos do 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

1.1.1.4. Características socio-laborales del profesorado

1.1.1.5. Descripción de la situación laboral

El estatuto de la profesión de los educadores infantiles y de los profesores de enseñanza básica y secundaria, aprobado por Decreto Ley nº139-A/90 de 28 de abril, reconoce y consagra las especificidades inherentes al ejercicio de la actividad docente al mismo tiempo que introduce las condiciones necesarias para dignificar y valorizar la función educativa, según se dice en su preámbulo.

Los sindicatos, por su parte, reconocen que el estatuto se basa en grandes principios, a saber:

1. Una profesión única que no discrimine a los profesores por grados de enseñanza.
2. Una profesión abierta hasta el final.
3. Una profesión en la que la progresión se conjuga con la formación y en la que la adquisición de nuevos grados académicos se recompensa.
4. Una definición de derechos y deberes que consagra al profesor como un verdadero profesional de la educación y no sólo como mero funcionario público (Teixeira, 1990 p.3).

La revisión de este *Estatuto de la Carrera Docente* (ECD), aprobada por el Decreto-Ley nº 1/98 de 2 de enero, dio particular relevancia a la consagración de mecanismos para incentivar el mérito y el refuerzo de la profesionalización docente, sobre todo en el ámbito del proceso de evaluación del trabajo de los educadores y de los profesores.

El *ECD* está en consonancia con el diploma⁹ legal que procedió a la revisión de la estructura y desarrollo de la profesión docente; son dos diplomas legales que consagran y estructuran la profesión docente en Portugal.

A continuación, y de acuerdo con la legislación vigente, van a ser centrados los principales aspectos que se fijan con el proceso que se exige para progresar a lo largo de toda la profesión docente en Portugal.

El Decreto-Ley nº 312/99 de 10 de agosto aprueba la **estructura de la carrera del personal docente** en la educación preescolar y de las enseñanzas básicas y secundarias.

⁹ Vid. nota 4 (Nota del traductor).

Este diploma se aplica al personal docente en ejercicio efectivo de funciones en los centros de educación y enseñanza públicos, aunque también es aplicable a los docentes que se encuentren en situaciones legalmente equiparadas al ejercicio de funciones docentes.

Para los efectos de aplicación de este diploma, se entiende por personal docente, en los términos del artículo 2 del estatuto del personal docente, a aquél que es portador de la cualificación profesional, certificada por el Ministerio de Educación, para desempeñar funciones de educación o de enseñanza con carácter permanente, secuencial y sistemático.

Todo este personal docente constituye un cuerpo especial integrado en una profesión única con diez escalas (art. 4).

Se considera escala el módulo de tiempo de servicio docente que posee unas posiciones salariales jerarquizadas y un nivel de remuneración.

El ingreso en la carrera docente está condicionado a la posesión de la cualificación profesional para la docencia de acuerdo con el art. 31 de la *Ley de Bases del Sistema Educativo*.

Los docentes no portadores de cualificación profesional para la docencia permanecerán en situación de preprofesionales hasta la respectiva adquisición de dicha cualificación (art. 6º).

El art. 32 del *ECD* instituye el periodo probatorio, que se destina a verificar la adecuación profesional del docente a las funciones que desempeñará, y tiene la duración de un año, el cual se cumplirá en el centro de educación donde ejerza la docencia (art. 7º).

Escalas de ingreso en la carrera docente (art. 8º)

Los docentes profesionalizados con bachillerato ingresan en la primera escala.

Los docentes profesionalizados con licenciatura ingresan en la tercera escala.

Los docentes profesionalizados con grado de Maestro en Ciencias de la Educación —o en una especialidad directamente relacionada con el respectivo grupo de docencia— ingresan en la cuarta escala.

Los profesores no profesionalizados sólo ingresarán en la carrera docente cuando obtengan la respectiva cualificación profesional. Este ingreso se hace en la

escala correspondiente al tiempo de servicio prestado en funciones docentes de acuerdo con los criterios generales de promoción.

Duración de las escalas de la profesión docente (art. 9º)

Cada escala discurre en módulos de tiempo de servicio. Estos módulos tienen la siguiente duración:

- 1.^a Escala - 2 años
- 2.^a Escala - 3 años
- 3.^a Escala - 4 años
- 4.^a Escala - 4 años
- 5.^a Escala - 4 años
- 6.^a Escala - 3 años
- 7.^a Escala - 3 años
- 8.^a Escala - 3 años
- 9.^a Escala - 5 años

Progresión en la carrera docente (art. 10º)

La progresión en las escalas de la carrera docente se hace en función del **tiempo de servicio efectivo** prestado en funciones docentes, por la **evaluación del trabajo**, por la **asistencia**—con aprovechamiento— a **módulos de formación**, por **evaluación extraordinaria**, por la **adquisición de otras habilidades** y por el **ejercicio de otras funciones educativas**.

- a) **Tiempo de servicio prestado** en funciones docentes por año lectivo.
- b) **La evaluación del trabajo** (art. 39º del Estatuto de la Carrera Docente) puede ser ordinaria o extraordinaria (art. 40 del ECD).
- c) **La evaluación ordinaria** de los docentes (art. 41º del ECD) se expresa en términos de «**Satisface**», «**No satisface**» y «**Bueno**» mediante la presentación, por parte del docente al Órgano de Gestión de la Escuela, de un documento de reflexión crítica, elaborado basándose en parámetros definidos en el Decreto Reglamentario nº 11/98, de 15 de mayo, el cual regula la Evaluación del Trabajo del personal docente. El documento de reflexión crítica debe incidir sobre las

diferentes dimensiones de la práctica educativa y profesional del docente, incluyendo su trayectoria en el dominio de la formación continua.

- d) La mención «**No satisface**» (art. 44° del ECD) se hace si el órgano de gestión de la escuela observara “*la existencia de una relación deficiente entre el docente con los alumnos*” (a1.a); si creyese “*ser injustificada la no aceptación de de cargos pedagógicos para los que los docentes hayan sido elegidos o designados, o por su deficiente desempeño*” (a1.b); “*si no hubiese concluido, en cada módulo de tiempo de servicio de la escala, acciones de formación continua a que haya tenido acceso...*” (a1.c). La atribución de la mención cualitativa de «**No satisface**» determina que no sea considerado el periodo respectivo a efectos de progresión en la carrera docente o, tratándose de un docente en pre-carrera, a efectos de ingreso en la carrera docente.
- e) La mención cualitativa de «**Bueno**» (art. 45° del ECD) se atribuye mediante requerimiento del docente, presentado bajo la forma de documento de reflexión crítica de la actividad desarrollada durante el tiempo de servicio a que se refiere la evaluación del desempeño desde que le haya sido atribuida una mención cualitativa de «Satisface».
- f) La **evaluación extraordinaria** (art. 49° del ECD) puede ser requerida por el docente que obtenga una mención cualitativa de «Bueno» después de transcurridos 15 años de prestación de servicio efectivo en funciones docentes, siempre y cuando no haya obtenido alguna mención cualitativa de «No satisface» en el respectivo proceso de evaluación ordinaria de desempeño, y ha de ir acompañada por un documento de reflexión crítica relativo a la actividad profesional desarrollada por el docente.
- g) El resultado de la evaluación extraordinaria se explicita en las menciones de «Bueno» o de «Muy Bueno». La atribución de «Muy bueno» determina la bonificación de dos años en el tiempo de servicio docente a efectos de progresión en la carrera.
- h) La adquisición de otras habilitaciones por docentes profesionalizados con licenciatura (art. 54° del ECD) integrados en la carrera determina:

h.1. Cuatro años de bonificación en el tiempo de servicio del docente del grado de Maestro en Ciencias de la Educación o en un ámbito directamente relacionado con el respectivo grupo de docencia.

h.2. Seis —o dos— años de bonificación en el tiempo de servicio del docente con grado de Doctor en Ciencias de la Educación o en un ámbito directamente relacionado con el respectivo grupo docente. La bonificación de dos años se hará efectiva en el caso de que el docente ya haya tenido una bonificación de cuatro años por la adquisición del grado de Maestro.

h.3. Las maestrías o doctorados serán definidos por orden del Ministro de Educación.

i) Los profesores profesionalizados integrados en la carrera que realicen cursos de licenciatura y cursos de estudios superiores especializados en áreas fijadas por orden del Ministro de Educación —así como los que adquieran los grados de Maestro y Doctor— quedan habilitados para el ejercicio de otras funciones educativas (art. 56 del ECD).

i.1. El profesor cualificado para otras funciones está obligado al desempeño efectivo de esas mismas funciones cuando para tal efecto haya sido elegido o designado, excepto en aquellos casos en los que exista un impedimento fundamentado.

i.2. La negativa al desempeño efectivo de de esas mismas funciones determina la atribución de la mención cualitativa de «No satisface» (art. 57 n° 2).

i.3. El ejercicio efectivo de otras funciones educativas por docentes cualificados durante cuatro años lectivos —seguidos o intercalados— determina, a efectos de progresión en la carrera docente, la bonificación de un año de servicio docente, no pudiendo tal bonificación ser superior a tres años (art. 57 n° 2).

Acceso a la 10ª escala (art. 11°)

1. Tienen acceso a la 10ª escala de la carrera docente los docentes profesionalizados titulares del grado académico de Licenciatura, Maestría o Doctorado.
2. Pueden acceder también a la 10ª escala los docentes profesionalizados con grado académico de bachillerato que hayan alcanzado el grado académico de de Licenciatura en Ciencias de la Educación o en un ámbito directamente relacionado con la docencia (arts. 55° y 56° del ECD).

Contrato administrativo de adjudicamiento (art. 21°)

Al ejercicio de funciones en régimen de *Contrato administrativo de adjudicación*¹⁰, corresponderá una remuneración que se fijará en el respectivo contrato, la cual no podrá ser inferior a la de los docentes integrados en la carrera y en una escala similar (art. 33º del ECD).

1.1.1.6. Salud y satisfacción/insatisfacción del personal docente

Introducción

Este punto, complementario del anterior, presenta algunos resultados de una investigación realizada en el ISET dentro del ámbito de la Licenciatura en Educación, posgraduación presentada en esta institución que, por su relevancia, aquí revisitamos.

La investigación a la que procedimos tuvo como objetivos principales conocer los motivos y los sentimientos de satisfacción e insatisfacción profesionales de los profesores y saber si tales sentimientos tendrían alguna repercusión en la participación que asumían. Tal búsqueda se inspiró en la relación frecuentemente encontrada en la literatura leída sobre los sentimientos de satisfacción e insatisfacción y la implicación de los profesores.

De las comparaciones efectuadas, optamos aquí por presentar las más relevantes, a las que se hace referencia en los estudios de M. TEIXEIRA.

Tales comparaciones no pueden tener la pretensión de rigor y globalidad, dadas las diferencias de métodos de investigación y de construcción de modelos.

▪ Motivos de satisfacción

Comencemos por llamar la atención sobre la tabla que sigue, que es una síntesis comparativa entre los resultados obtenidos por nosotros, por TEIXEIRA (1993, pp. 335, 337-338, 380-381) y por NIAS (op. cit., pp. 239-241):

1º motivo de satisfacción - comparación con Teixeira y Nias

Orden descendente	Los nuestros	Teixeira	Nias
1º	Autorrealización	Autorrealización	Relación con los alumnos
2º	Relación con los alumnos	Relación con los alumnos	Oportunidad de cambiar amor
3º	Posibilidad de aprender más	Condiciones de trabajo	Autorrealización
4º	Autonomía	Autonomía	Reconocimiento y estima
5º	Relación con los colegas	Relación con los colegas	Poder de moldear al alumno
6º	-----	-----	Posibilidad de aprender más

¹⁰ Igual en el original (Nota del traductor).

Como la tabla deja en evidencia, existe una semejanza casi absoluta entre nuestros resultados y los de TEIXEIRA, excepto en el tercer motivo apuntado.

▪ **Motivos de insatisfacción**

Tal y como hicimos anteriormente, presentamos ahora una tabla-síntesis, resultante de la comparación entre nuestros resultados, los de TEIXEIRA (1993, pp. 348-349 y 382) y los de NIAS (op. cit., pp. 241-244).

1^{er} motivo de insatisfacción. Comparación con Teixeira y Nias

Orden descendente	Los nuestros	Teixeira	Nias¹¹
1º	Extensión de los programas	Condiciones de trabajo	Frustración profesional
2º	Frustración profesional	Frustración profesional	Estrés
3º	Sobrecarga de tareas	Relaciones con los alumnos	Condiciones de trabajo
4º	Condiciones de trabajo	Relaciones con los colegas	Falta de oportunidades de crecimiento
5º	Dificultad para alcanzar los niveles de responsabilidad exigidos	Relaciones con los padres	Relaciones con los colegas
6º	----- ---	Autonomía	Falta de perspectivas en la carrera

Del análisis de esta tabla podemos deducir que también sobre este aspecto hay una proximidad entre nuestros resultados y los de TEIXEIRA.

▪ **Sobre cómo se hizo la elección profesional.**

Sobre los motivos que llevaron a la selección de la profesión docente, nuestros resultados van, una vez más, al encuentro de los de TEIXEIRA, lo que nos conduce a pensar que la gran mayoría de los profesores eligió ser profesor.

▪ **Sobre la satisfacción por ser profesor.**

Como ya hemos dicho, una aplastante mayoría de los profesores de nuestra muestra declaran estar satisfechos con la opción profesional tomada, lo que coincide con TEIXEIRA. Tal resultado confirma, además, la afirmación de J.M. ESTEVE de que el grupo más numeroso es el de los profesores felices de serlo, teniendo éstos la certeza de haber elegido la profesión acertada.

¹¹ Por la exposición en el texto de NIAS, no tenemos la certeza absoluta del orden exacto de estos motivos aunque sean, con certeza, los más relevantes.

Las comparaciones que acabamos de hacer nos llevan, pues, a pensar que nuestro estudio confirma que el grupo más numeroso es el de los profesores felices pese a los escollos que existen y que, por ventura, superan.

Algunas conclusiones de nuestro estudio

Partimos, para nuestro trabajo, con los objetivos de conocer mejor los sentimientos de satisfacción e insatisfacción de los profesores, los motivos que alegaban para ello y si tales sentimientos afectaban de alguna manera a su tipo de participación en la escuela.

A- Sobre los sentimientos de satisfacción e insatisfacción.

1. Los dos motivos de indicios de mayor satisfacción apuntados por los profesores de nuestra muestra fueron la realización (motivo personal) y la relación con los alumnos (motivo social), seguidos de la posibilidad de aprender más y de la autonomía, resultados muy parecidos a los de TEIXEIRA.
2. Por lo que respecta a los motivos de insatisfacción, destaca como primer gran motivo la extensión de los programas (motivo organizacional); naturalmente, debido a la naturaleza de la muestra, se refiere exclusivamente a profesores de enseñanza secundaria. A este primer motivo le siguen, por orden decreciente, el sentimiento de no realización profesional, la sobrecarga de tareas, la falta de condiciones óptimas de trabajo y la dificultad para afrontar los niveles de responsabilidad exigidos. Gran parte de estos motivos se producen por la sobrecarga de tareas y responsabilidades que los profesores ven sobre ellos.
3. Verificamos, también, que los profesores que se sienten reconocidos y estimados no superan el 50%, siendo tal reconocimiento mayor cuando proviene de los alumnos, seguido de cerca cuando ese reconocimiento proviene de los compañeros y de los padres.
4. Constatamos, como otros autores —principalmente TEIXEIRA—, que una gran mayoría del profesorado está satisfecha por haber elegido su profesión pese a los inconvenientes y dificultades.
5. Confirmamos la hipótesis de que el nivel de enseñanza más potenciador del sentimiento de insatisfacción es el del 12º año, lo que está en consonancia con los principales motivos de insatisfacción apuntados que, en la mayoría, traducen

las dificultades para cumplir los programas, las tareas y las responsabilidades crecientes.

6. Verificamos que, independientemente de las características personales de los encuestados, los motivos bien de satisfacción, bien de insatisfacción se mantienen.
7. Vimos que los sentimientos de auto-realización y de ser reconocidos profesionalmente crecen con la edad y es mayor entre los profesores de mentalidad realista, que tienen mayores aptitudes para lidiar la realidad. El sentimiento de auto-realización profesional varía según el género, siendo mayor en los hombres que en las mujeres.
8. Encontramos relaciones coherentes entre los sentimientos de auto-realización y el reconocimiento profesional por parte de alumnos y colegas, creciendo ambos conjuntamente.
9. Existe la misma coherencia en el aumento de satisfacción de haber elegido ser profesor en aquellos profesores que se sienten más veces reconocidos profesionalmente por sus alumnos y los padres de éstos, lo cual está en consonancia con lo dicho anteriormente.

B- Sobre la variación de los sentimientos de satisfacción e insatisfacción según el tipo de participación.

1. Se resaltó que, tal como habíamos visto en relación con las características de los encuestados, tanto la lealtad como la protesta no varían según los sentimientos relacionados con la satisfacción y la insatisfacción que seleccionamos, lo cual denota, una vez más, una gran homogeneidad en la manera como los encuestados se posicionan frente a estas dos modalidades de participación. Registramos dos variaciones, a saber: la lealtad es mayor en los profesores que consideran haber acertado en la elección de su profesión y la protesta es mayor entre los que no se sienten reconocidos muchas veces por sus alumnos.
2. La relación de sentimientos de satisfacción e insatisfacción en función de la apatía es mayor de lo que ocurre en el caso anterior, pues ésta aparece asociada al primer motivo de insatisfacción, siendo mayor en los que creen que la elección de ser profesor no ha sido acertada.

3. Es la fuga la modalidad que se encuentra más veces asociada a los sentimientos de satisfacción e insatisfacción, y es mayor entre los que indican que sus motivos de insatisfacción son de índole personal. Como cabe esperar, es mayor este sentimiento entre los que no se sienten reconocidos profesionalmente por colegas y padres de alumnos, así como en los que creen haberse equivocado de profesión.
4. Además de haber verificado que la fuga es la modalidad de de participación que más se relaciona con los sentimientos de satisfacción e insatisfacción, hemos verificado también que, de estos sentimientos, el que más veces aparece asociado a las distintas modalidades de de participación es la satisfacción (o no) de haber elegido ser profesor. Como esto es, según J.M. ESTEVE, indicador de pertenencia al grupo de profesores más numerosos, el de los felices y realizados, podemos deducir que son éstos los más leales y los menos apáticos y fugados.

Nuestros estudios son coherentes con la literatura consultada, concluyendo que los dos motivos principales de satisfacción se encuentran en la auto-realización y en la relación con los alumnos. Los de insatisfacción se encuentran en la extensión de los programas y en la frustración. Verificamos también que la insatisfacción de los profesores es mayor con niveles de 12º año, lo que guarda coherencia con el aparente rechazo de nuestra muestra hacia la sobrecarga de tareas y responsabilidades.

Constatamos que existe una fuerte mayoría contenta por haber elegido ser profesor. Aunque pueda parecer paradójico, pensamos, como TEIXEIRA, que ser profesor es una profesión contradictoria ya que consigue encontrar en sus dificultades el sentido, el gusto y la satisfacción.

De manera general, este estudio —que confirma otros anteriores— nos muestra, a pesar de todo, que los profesores de Secundaria, pese a todas las dificultades que atraviesan y pese a las presiones que soportan, están satisfechos de ser profesores —lo que es indicador de felicidad y de satisfacción—, lo cual repercute en una participación altamente protestante, pero también leal, poco apática y con pocas fugas.

1.1.2 Portugal y las políticas de convivencia. Aspectos sumarios de la legislación y de la política educacional.

La República que triunfó el 5 de octubre de 1910 traía en su ideario revolucionario el proyecto de una reforma de las mentalidades y de la transformación de las relaciones sociales. Se inició entonces una doble «republicanización»: la del país y la de la escuela mediante una profunda alteración de la legislación escolar y educativa. Es en este momento cuando la educación cívica es introducida en el corazón del sistema educativo que las instituciones republicanas pretendían asegurar de una manera, en ocasiones, no exenta de cierto radicalismo. Una de las primeras alteraciones de la legislación fue la **Reforma de la Enseñanza Infantil, Secundaria y Normal**, de 29 de marzo de 1911. En este documento legal, apelando al coraje y a la ciudadanía de los portugueses, se afirmaba que el objetivo fundamental de la educación era «formar ciudadanos» mediante el «desarrollo del carácter, el ejercicio permanente de la voluntad», pues «es indispensable y urgente que todo portugués de la generación que comienza sea un hombre, un patriota y un ciudadano». En este contexto, **la escuela es presentada como una institución ejemplar de sociabilidad y de amistad**. Acorde con su función educativa «el joven portugués amará, de manera consciente y racional, la región donde nació, la patria en la que vive y la humanidad a que pertenece».

Como se puede apreciar, por ejemplo, en António Sérgio, este **espíritu optimista y regenerador** se extendía a la generalidad de los grandes pedagogos portugueses de las primeras décadas del siglo XX. En efecto, reivindicando para sí el estatuto de reformador de la escuela, Sérgio consideraba que sin haber un cambio significativo en la naturaleza de las estructuras y relaciones escolares —con especial hincapié en «el desarrollo del carácter y la iniciativa, la responsabilidad, el autodomínio y el autogobierno»— no se podría hablar de una «escuela nueva». En este sentido, se puede leer en su *Educación cívica* (1915) que no hay nada mejor para hacer desaparecer el antagonismo entre maestro y discípulo (sustituyéndolo por la «amistad y la colaboración amistosa») que el autogobierno. Para Sérgio, la disciplina es, más que un fin en sí mismo, un medio para adquirir cualidades superiores. Por ello, su interés se vuelve esencialmente hacia la **promoción de la sociabilidad y el civismo**. La llave maestra de su ideario pedagógico es, por tanto,

el individuo y su búsqueda de felicidad, concepción que no puede dissociarse, en su perspectiva, de las doctrinas sociales y reformistas de carácter utópico y libertario.

El 28 de mayo de 1926 se produce la llegada al poder de António Oliveira Salazar y la institución del Estado Nuevo, una nueva versión ibérica del fascismo que entonces despertaba en las democracias europeas. Desde la óptica de los defensores de un estado autoritario, mantenido por grupos privilegiados, el patrón de la convivencia escolar es objeto de una reformulación que llega incluso a poner en práctica formas insólitas y arrogantes de legislación escolar. La publicación de un decreto sobre los *Castigos a aplicar a los alumnos de los Liceos* (25 de mayo de 1932) por el Ministro de Instrucción, Cordeiro Ramos, es, sin duda alguna, un buen ejemplo de los avances y retrocesos que marcaban los itinerarios de la convivencia escolar en Portugal. Se trataba de un «originalísimo» decreto que pretende asentar en una nueva base las sanciones disciplinarias estableciendo un código de multas pecuniarias con las que podían ser sancionadas todas las conductas y reglas de disciplina escolar. Así, por ejemplo, un alumno que hubiese recibido una orden de expulsión de la clase, en vez de cumplir esa sanción, estaba obligado a pagar una multa que oscilaba entre los 20 y los 80 escudos.

En el periodo que va desde 1926 hasta 1974, la convivencia social y escolar estaba fuertemente marcada por las instituciones de inspiración corporativa, militarista y cristiana, entre las que destacaban Mocedad Portuguesa. El elemento nacionalista y de cohesión social ocupaba el centro del sistema educativo. Se imponían el formalismo de las relaciones y los códigos simbólicos de la disciplina y de la conducta. Los reglamentos cívicos se seguían de manera escrupulosa. Esto no tuvo, sin embargo, ningún efecto positivo sobre la calidad de la educación en Portugal, al contrario de lo que pensaba el régimen. Al revés, este tipo de medidas no hace más que degradar la educación portuguesa hasta tal punto que el propio régimen tuvo que idear una nueva reforma.

El régimen democrático fue instituido por el golpe militar de 25 de abril de 1974. Se inició entonces un periodo muy alborotado en las instituciones escolares. En este contexto, la Orden Ministerial nº 679/77 procuró definir un régimen sancionador adecuado, marcadamente punitivo y disciplinario. Más recientemente, con la publicación del *Estatuto del Alumno*, el Decreto-Ley nº 270/98 de 1 de septiembre se intentaron introducir nuevas disposiciones que sólo fueron alteradas

por la entrada en vigor del *Estatuto del Alumno de Enseñanza No Superior* mediante la ley nº 30/2002 de 10 de noviembre.

Es particularmente significativo que estos dos documentos legales, que se corresponden con la práctica totalidad de nuestra legislación sobre este asunto, hayan sido elaborados durante el cambio del siglo XX al XXI, de la misma forma que es muy notoria también la manera como enfatizan la relación entre el alumno y las conductas escolares de convivencia y disciplina. En este sentido, se puede leer en la legislación de 1998: «Así, en cada escuela, la regulación de la convivencia y de la disciplina debe ser debidamente enmarcada en una dimensión relacional y temporal concreta, que tome en consideración el respectivo contexto para asegurar el consenso de las reglas de conducta en la comunidad educativa». En el mismo sentido, el artículo 9º de la legislación de 2002 dice: «La disciplina de la escuela debe [...], proporcionar la asunción, por todos los que integran la vida de la escuela, de reglas de convivencia que aseguren el cumplimiento de los objetivos del proyecto educativo, la armonía de relaciones, la integración social, el pleno desarrollo físico, intelectual y moral de los alumnos y la preservación de la seguridad de éstos; la disciplina en la escuela debe proporcionar también la realización profesional del personal docente y no docente».

De todos modos, este énfasis sobre la convivencia y la disciplina no termina con las diferencias que existen entre el espíritu y la letra de estos dos documentos. Por ello, se puede decir que, en los términos del Decreto-Ley nº 270-98 de 1 de septiembre, la orden de la disciplina regula la oportunidad de convivencia al mismo tiempo que, de acuerdo con la Ley nº 30/2002, es prioridad de la convivencia centrada en la dignidad de la persona y en su apertura a la comunidad educativa como un espacio de integración sociocultural y de desarrollo de una cultura de ciudadanía que parece subordinar el estatuto de los derechos y deberes escolares.

Como puede leerse en este último documento, los alumnos son responsables, pero, más que eso, el acento se pone sobre el proceso dinámico de la construcción de sus responsabilidades, intentando «fomentar los valores de la persona, de la democracia y del ejercicio responsable de la libertad individual». Se pone de manifiesto, por tanto, que la preocupación del legislador es la de centrar el estatuto del alumno en el desarrollo armonioso de la persona. Celebramos algunos puntos de la legislación por su insistencia en el «desarrollo equilibrado de la personalidad de los alumnos, en el desarrollo de su capacidad para relacionarse con otros, en el

desarrollo de su plena integración en la comunidad educativa y en el desarrollo del sentido de la responsabilidad que propone». Al contrario, la legislación anterior era mucho más punitiva y reguladora. Lo que parecía preocupar al legislador eran los conflictos y los comportamientos perturbadores; sus prioridades eran la regulación y los castigos, relegando a un segundo plano los criterios pedagógicos, sobre todo en las actividades de educación cívica. Para la legislación actual, el valor de la convivencia parece residir en la consideración de la comunidad escolar como una comunidad de personas libres y morales.

La estructura general de estos *corpus* legislativos es la ***Ley de Bases del Sistema Educativo***. La Ley nº 46/86 de 14 de octubre, con alteraciones introducidas por la Ley 115/97 de 19 de septiembre. Entre los principios generales de esta ley, cabe destacar los **principios de tolerancia y convivencia**. En el Punto Tercero del Artículo 2º se puede leer: «En el acceso a la educación y en su práctica se garantiza a todos los portugueses el respeto por el principio de libertad de aprender y de enseñar, con independencia de las posibles selecciones». En el Punto Quinto del mismo artículo esto es todavía más evidente: «La educación promueve el desarrollo del espíritu democrático y plural, tolerante con los demás y con sus ideas, abierto al diálogo y al libre intercambio de ideas, formando ciudadanos capaces de juzgar con espíritu crítico y constructivo el medio social en el que se integren y de inmiscuirse en su transformación progresiva».

Pero es sobre todo en el compromiso de asegurar la formación cívica y moral de los jóvenes donde la ley asume su dimensión fundamental de convivencia y sociabilidad. En este sentido, muchos de los especialistas portugueses en educación han insistido, en los últimos años, en la idea de la **escuela como una encrucijada de caminos diferentes y de espacios cualitativos muy sensibles a la convivencia**. En el centro de este debate, la Educación para la Ciudadanía ha sido una de las principales vías de evaluación del enfrentamiento de niños y adolescentes con los frágiles equilibrios sociales de la institución escolar. La intervención del Presidente de la República, Jorge Sampaio, en esta materia es un buen ejemplo del paradigma cívico y pedagógico que ha dominado la perspectiva de estos asuntos en Portugal: *«Es en la escuela donde se adquiere el sentido duradero de que somos ciudadanos pertenecientes a una comunidad democrática viva y en transformación, heredera de una historia, de una cultura y de una lengua que constituyen un Estado-Nación. Es en la escuela donde tomamos conciencia de que pertenecemos a una Europa que*

representa un proyecto político, cultural, económico y social, portador de unos valores y unos ideales, y que, para ser realizado, presupone la existencia de una ciudadanía europea activa. Es la escuela el lugar en el que aprendemos a situarnos en el mundo, asumiéndonos como ciudadanos, universales, preocupados por lo que ocurre a nuestro alrededor y movilizándonos en función de los grandes asuntos de nuestra actualidad: la defensa del planeta y del medio ambiente, la paz, el desarrollo económico, científico y técnico al servicio de todos los seres humanos; los derechos humanos, la igualdad entre sexos, el respeto por la diversidad cultural, la tolerancia y la lucha contra la exclusión, el racismo, la xenofobia, el chauvinismo y el fanatismo religioso».

De todas formas, es preciso señalar que el debate no se reduce solamente a estos modelos de análisis. Como advierte Conceição Alves-Pinto, en el estudio colectivo ***El estado de la educación en voz de sus profesionales. Análisis de los resultados de la consulta nacional de la FNE (2002)*** —sin duda, uno de los documentos más importantes sobre la problemática política y educacional de la convivencia escolar en Portugal—, el problema de las relaciones sociales y escolares de los alumnos se sitúa en el corazón los enfrentamientos simbólicos que se entrelazan con las raíces más profundas de su identidad personal y de la identidad de su grupo de pertenencia.

En este sentido, se espera que la escuela continúe asegurando formas renovadas de proseguir su misión educativa y socializadora. «Y estas formas dependen de la convergencia que se establece entre los adultos que intervienen en la escuela y en la casa, además de depender también de los instrumentos de que dispongan para reforzar **el respeto por las reglas de convivencia escolar**».

Finalmente, tomando como referencia unificadora el sentido del artículo 29 de la ***Convención sobre los derechos del niño***, en cuyos términos, uno de los más significativos vectores de orientación educativa consiste en organizar la escuela de modo «que prepare al niño para asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, en un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, naciones y religiones». Se puede concluir que en Portugal la problemática de sociabilidad y convivencia ha venido desarrollando paulatinamente un amplio abanico de perspectivas y abordajes destacando como hemos visto los corpus legislativos sobre el Estatuto del Alumno y los análisis de educación para la ciudadanía, sin olvidar los abordajes comprensivos

y personalistas de la acción educativa con ramificaciones muy fecundas en las prácticas políticas, sindicales y pedagógicas.

Sin duda, la filosofía de la convivencia es hoy uno de los principales pilares del sistema educativo portugués. Para atestiguar esto además de los aspectos anteriormente mencionados está el modo como el **Consejo Nacional de Educación** ha acogido en sus seno el desarrollo crítico de estas cuestiones. Además de eso el modo como las diversas medidas y procedimientos legales más recientes de dinamización de las escuelas ha procurado abrir la escuela a nuevas formas de intervención es una señal muy significativa de sus significado y alcance prácticos. En este sentido, en una perspectiva que tiende a revalorizar el papel de la familia en la mejora del ambiente escolar se puede leer en la resolución de la Asamblea Legislativa Regional de las Azores nº 4/2003^a, entre otras, la siguiente recomendación de: «fomentar la participación regular de los padres en la organización de la escuela en tanto que corresponsables en la creación de un clima de cohesión propicio al aprendizaje de la ciudadanía y a la vivencia de prácticas solidarias».

Alobaça, 13 de mayo de 2003-07-28

José Amílcar Coelho

1.1.2.2. Normas de conducta de los alumnos y directivas reguladoras de las disciplinas en las escuelas

Transcurridos cerca de 26 años desde la orden ministerial nº679/77, de 8 de noviembre, hasta la ley nº30/2002 de 20 de diciembre que aprueba el estatuto del alumno de enseñanza superior, podemos constatar una evolución en las normativas relativas a las conductas de los alumnos.

La forma como los centros de enseñanza a través de sus órganos hacen cumplir la disciplina son motivo de descripción en este punto.

El consejo pedagógico referido en esta orden ministerial es considerado el órgano de orientación pedagógica del centro de enseñanza, teniendo entre otras, las siguientes atribuciones:

- Proponer al Consejo Directivo las facultades disciplinarias que juzgue pertinentes para el buen funcionamiento del centro.
- Colaborar con el consejo directivo en la elaboración o en la actualización del reglamento interno de la escuela.

- Valorar los problemas presentados por los alumnos.
- Analizar la situación de los alumnos inadaptados para promover su integración en la escuela.
- Actuar en materia disciplinaria en las situaciones previstas en la Orden Ministerial.

A los discentes con representación en el consejo pedagógico les compete presentar en este órgano sugerencias con vista a la cooperación entre todos los miembros de la escuela. Los alumnos con representación en el consejo pedagógico se reúnen con los delegados para recoger sugerencias o críticas, bien en reuniones generales. bien en reuniones parciales.

Aunque hay que tener siempre presente el carácter educativo de la acción disciplinaria, siendo circunstancias atenuantes el buen comportamiento y la confesión espontánea, pasamos a presentar las sanciones disciplinarias aplicadas a los discentes.

1. **Advertencia**. Es la pena más leve y puede ser aplicada por los profesores dentro o fuera del recinto escolar, debiendo ser comunicada al director o al responsable del curso, siempre que exista reincidencia.
2. **Expulsión del aula**. Es la segunda pena y puede ser aplicada por los profesores aduciendo falta de presencia y se ha de comunicar por escrito al director del centro.
3. **Amonestación**. Dada por el consejo directivo a través de su presidente.
4. **Expulsión del centro de hasta 8 días**. Aplicada por el presidente del Consejo Directivo a propuesta del Consejo Pedagógico.
5. **Expulsión del centro de hasta un año**. Propuesta por el presidente del Consejo Directivo al Director General de Enseñanza.
6. **Expulsión temporal de todos los centros de enseñanza oficiales**. Es competencia exclusiva del ministro después de atender a la Dirección General de Enseñanza.

Con el decreto ley nº270/98 de 1 de septiembre la Orden Ministerial 679/77 tiene su fin quedando revocadas todas las normas que esta orden ministerial consagraba. Este nuevo documento define el estatuto de los alumnos estableciendo un código de conducta que contempla reglas de convivencia y disciplina las cuales han de ser conocidas y cumplidas por todos los actores de la comunidad educativa.

Podemos verificar a través del preámbulo a este decreto ley la importancia dada a la familia, reconociéndole un papel insustituible en la educación de niños y adolescentes. Dice también este documento que la educación escolar constituye un derecho y un deber de los padres y de los adultos en general siendo así objeto de especial consideración. Reconoce así que en el período de formación de los adolescentes y en una dinámica de construcción gradual de su personalidad, estos no construyen espontáneamente su identidad social, quedando pendientes del apoyo que los adultos les proporciona, siempre conscientes de su papel de educadores. En este sentido la regulación de la convivencia y de la disciplina de cada escuela debe ser enmarcada en una dimensión relacional y temporal concreta, con el fin de constituir una garantía de la plena consensualización de las reglas de conducta en la comunidad educativa. Por todo esto se justificaba la creación de un nuevo marco de referencia, una vez que la orden ministerial n 679/77 se encuentra desajustada puesto que está orientada únicamente para acciones punitivas.

Este documento, el decreto ley n°279/98, viene a crear un código de conducta para aplicar en los centros de enseñanza y enfatizar un doble componente: los derechos y los deberes establecidos en el estatuto de los alumnos. Será de competencia de la escuela su desarrollo mediante la elaboración de un reglamento interno, teniendo siempre en cuenta el régimen de autonomía, administración y gestión de las escuelas, aprobado por el decreto ley n° 115-A/98 de 4 de mayo.

En este nuevo documento se refuerza la autoridad del profesor y se acentúa la responsabilidad individual y colectiva de forma que, cada escuela, sea el medio propicio para el desarrollo de competencias sociales de los alumnos integrados en las actividades educativa.

También los comportamientos perturbadores deben, según se desprende de este documento, ser corregidos, aunque subordinándose la intervención disciplinaria a criterios pedagógicos. Este documento centra, al contrario que el anterior, en la escuela, la intervención disciplinaria, volviéndose más rápidos los procesos disciplinarios que tienen como referencia el Código de Procedimiento Administrativo.

Al contrario que documentos anteriores, este contempla en su capítulo 3º sección 1º artículo 4º los derechos de los alumnos, de entre los cuales destacamos:

- Derecho a ser tratado con respeto y corrección por toda la comunidad escolar.
- Ver salvaguardada su seguridad en el ámbito de la escuela y respecta su integridad física.

- Ser escuchados en todos los asuntos por profesores, directores y órganos de administración y gestión de la escuela.

Teniendo en cuenta que, en tanto que elemento nuclear de la comunidad educativa, el alumno se ha de responsabilizar e implicar en el proceso educativo, en el capítulo 3 sección 1 artículo 7º este documento presenta una lista con los deberes generales de los alumnos tales como tratar con respecto y corrección a toda la comunidad educativa, respetar y acatar las instrucciones del personal docente y no docente y cumplir el reglamento interno.

En cuanto a las medidas educativas disciplinarias (artículo 4º sección 1º) estas se encuentran tipificadas en el artículo 14 y cabe destacar 2 medidas nuevas frente al documento anterior:

1. Actividades de integración en la comunidad educativa
2. Traslado de escuela.

Este documento fue revocado por la ley nº 30/2002 de 20 de diciembre, la cual pasamos a analizar en otro punto de este informe.

1.1.2.4. Documentos en los que se muestren cómo se resuelven en la realidad. Actas de «inspección escolar» o la figura que exista en cada país. (sic)

En contacto con una persona de la DREN a la que preguntamos sobre la existencia en esa Dirección de actas en las que figurasen problemas de disciplina/indisciplina y su tratamiento, se nos dijo que no existen, pues los procedimientos disciplinarios son de competencia de las escuelas. Mientras tanto, llegan a esta Dirección Regional problemas dentro de este ámbito, pero son nuevamente remitidos a las escuelas para que éstas decidan.

El primer estatuto de los derechos y deberes del alumno data de 1998, año además en el que las escuelas empiezan a trabajar en el reglamento interno, donde se contemplan los aspectos disciplinarios y las medidas a aplicar en las situaciones de indisciplina y violencia. Las medidas disciplinarias se definen en el estatuto referido y encierran penas con carácter punitivo. El reglamento de las escuelas, que se basa también en este estatuto, contempla penas similares y no se encuentran otras de carácter pedagógico y formativo.

1.2.2.) Actores que interviene en los problemas de convivencia escolar: alumnos-alumno (malos tratos entre iguales), profesores-alumnos, padres-profesores, etc.

Para poder buscar las informaciones referentes a los distintos actores que intervienen en los problemas de convivencia escolar fue necesario seleccionar, para el concepto de convivencia, el vocabulario que pertenecen a su área, visto que en la literatura portuguesa no se utiliza mucho el término de convivencia. Sugiero los conceptos de disciplina, indisciplina, violencia y ciudadanía y educación para la ciudadanía además del concepto del conflicto de educación.

En la investigación de Amado, Joao da Silva (2000): *Interacción pedagógica e indisciplina en la clase*, Asa, Porto, 318 p. Se define el término convivencia como forma de explicitación de la vertiente relacional, lo que parece confirmar la opción a la que hemos hecho referencia anteriormente.

En el trabajo de Nogueira, C., e Silva, Isabel (2002): *Ciudadanía, construcción de nuevas prácticas en el contexto educativo*. Asa, Porto, 90 p. Encontramos definido el concepto de ciudadanía como «un estatuto que media entre el individuo y la comunidad política, al mismo tiempo que proporciona las bases para las interacciones entre los individuos dentro de la sociedad». Margarita Gaspar de Matos en *Comunicación y gestión de conflictos en la escuela*. FMH Ediciones, Lisboa (1998), afirma que «comportamientos sociales aparentemente opuestos como la agresividad y la inhibición repercuten, aunque de diferentes modos en la relaciones con los otros».

En los estudios consultados encontramos alusiones a situaciones de conflicto/ indisciplina entre profesores y alumnos, alumnos y alumnos, y alumnos y funcionarios. De todas formas la frecuencia de cada uno de estas situaciones no es igual. Además de esto, la perspectiva desde la que se enfocan estos trabajos, está muy centrada en el aula y no permite conocer con la misma profundidad la realidad en los otros espacios escolares.

Nos dice Jesús Saul Neves en 1999 en *Cómo prevenir y resolver el estrés de profesores y la disciplina de alumnos*, editorial Asa, Porto que «sobre todo en los últimos años se ha verificado un aumento de la frecuencia y de la gravedad de las situaciones de violencia en las escuelas y de indisciplina de los alumnos en el

aula, principalmente agresiones verbales y físicas de los alumnos entre sí y de éstos con los profesores y funcionarios».

1.2.3. Espacio y tiempo en que se producen los problemas de convivencia: aulas, pasillos, recreos, autobús, etc.

Continuando con lo que hemos dicho en el punto anterior, la mayor incidencia de los problemas, de acuerdo con los estudios consultados, se producen en el aula y, por lo tanto, dentro del tiempo de clase. De todas maneras, conviene decir que estos datos se extrajeron de estudios muy centrados en el aula, razón por la cual no encontramos registros cualitativo o cuantitativos referido a acontecimientos en otros espacios. Por la información verbal facilitada por una persona de la dirección regional del norte, no son significativos el número de problemas que encierren elementos ajenos al funcionamiento normal de las escuelas. Este tipo de casos se corresponden con situaciones muy puntuales.

1.2.5.) Datos que muestran la evolución de los problemas.

En la búsqueda que realizamos sobre problemas de convivencia, tuvimos dificultades para encontrar el término convivencia tanto en documentos oficiales como en estudios realizados. El primer documento oficial, en términos cronológicos que encontramos fue un *Texto de apoyo a las escuelas. Estatuto de los derechos y deberes de los alumnos*. De 1998 en el que se afirma «crear condiciones de convivencia cívica,... debiendo la regulación de la convivencia de la disciplina ser debidamente encuadrada... el Decreto-Ley nº 270/98 tuvo como objetivo conformar la convivencia en la escuela».

El segundo documento titulado *Contribuciones para la elaboración del primer reglamento interno de la escuela* es de octubre 1998 y refiere «principios orientadores de la convivencia en toda la comunidad».

El tercer documento hace referencia a la Organización de Procedimiento Disciplinario de los Alumnos, y se dice en él que «perjudicó la convivencia entre los grupos de alumnos».

En el primer documento a que nos hemos referido, la adjetivación del término convivencia cívica da sentido «a la integración de todos los miembros de la comunidad educativa y a la utilización social de los saberes y del

conocimiento, debiéndose regular la convivencia y la disciplina...», lo que confirma la relación entre los conceptos de convivencia y civismo.

En el documento que establece el *Perfil general de competencia para la docencia*, Decreto-Ley n° 240/2001 de 30 de agosto, podemos leer: «Manifiesta capacidad relacional y de comunicación [...] Incentiva la construcción de reglas de convivencia democrática...»

En el documento *Perfil cultural deseable del diplomado en enseñanza secundaria*, emanado del ministerio de Educación en 1988, no aparece el término **convivencia**, pero encontramos, en la página 43 una referencia a las relaciones humanas: «Cabe, entonces, a la escuela fomentar el ambiente que facilite la relación efectiva entre niños y niñas, entre más jóvenes y más mayores, profesores y alumnos, padres e hijos».

También en el discurso del ministro de educación, en la sesión plenaria de la Asamblea de la República del día 3 de julio de 2002 se afirmaba: «*la adopción de un conjunto de medidas para combatir el creciente clima de indisciplina y de violencia en el ámbito escolar [...] el ambiente en las escuelas se degrada, la indisciplina y la inseguridad se propagan por todas partes; alumnos, profesores, funcionarios y encargados de la educación claman por una modificación profunda de este panorama*». Y, a modo de conclusión afirmó que «*Sólo en un ambiente de equilibrio y correspondencia de derechos y deberes por todos reconocidos y asumidos podremos crear en nuestras escuelas espacios de libertad y responsabilidad, ambientes de confianza y sana convivencia...*»

También encontramos este término en la obra de Joao Da Silva Amado e Isabel Imenta Freire (2002) Porto, Asa, titulada *Indisciplina y violencia en la escuela. Comprender para prevenir*.

Por lo anteriormente referido deducimos que, en este momento, existe en el ámbito escolar un clima de indisciplina y de violencia para el cual bien en el ámbito de la política educativa, bien en el ámbito de la investigación existe una conciencia del problema y un interés por buscar soluciones.

Las investigaciones que han surgido están, en su esencia, centradas en el problema de la indisciplina dentro del aula y de acuerdo con Amado (ibidem, p. 13) está el trabajo de M^o Teresa Estela (1986), pionero en esta área y de otros como Espirito Santo (1994), Baginha (1997), Santos (1999) y Caldeira (2000). Dentro de la bibliografía buscada destacamos el trabajo de M^a Emilia Costa y

Dulce Valle titulado *La violencia en las escuelas* (1998) o el de Feliciano Lisboa Veiga, *Indisciplina y violencia en la escuela* (1999), en el que se concluye que han aumentado los comportamientos violentos en las escuelas afectando a profesores, alumnos y funcionarios.

Son posteriores los trabajos de Manuel Alte da Veiga *Vida, violencia, escuela, familia* (2001), Beatriz Oliveira de Pereira, *Para una escuela sin violencia: estudio y prevención de las prácticas agresivas entre niños* (2002).

Como consecuencia del agravamiento de estos problemas en las escuelas, se celebró en la universidad de Lisboa los días 22, 23 y 24 de noviembre de 2001, el XI Coloquio sobre indisciplina y violencia en la escuela, cuyas actas se publicaron en el 2002 por las facultades de psicología y de ciencias de la educación de la universidad de Lisboa, bajo la coordinación de la Albano Estrela y Julia Ferreira.

Desde otra perspectiva, tenemos el trabajo de Jesús Saúl Neves titulado *Como prevenir y resolver el estrés de profesores y la indisciplina de los alumnos* (1999) Asa, Porto.

Basándonos en estos datos podemos afirmar que la investigación sobre la indisciplina se lleva a cabo a partir del trabajo de Estrella (1986); desde el punto de vista de la política educativa, el primer documento nos sitúa en 1998, sin embargo, en el año lectivo 97-98 las escuelas ya habían sido llamadas a participar en el análisis y la discusión del proyecto para regular el régimen disciplinario de los alumnos, dando lugar al Decreto-Ley nº 270/98 de 1 de septiembre. En este contexto es donde las escuelas sienten la necesidad de elaborar un reglamento interno adecuado a la especificidad de cada escuela.

1.2.4. Datos cuantitativos (o cualitativos) que muestren la incidencia de los problemas. Trabajo descriptivo.

Basándonos en las noticias salidas en la prensa escrita (nacional y regional) durante el año 2002, analizamos 5.307 noticias cuyos contenidos estaban, según nuestro entender, relacionados con la convivencia y la violencia. Los aspectos de la convivencia que contabilizamos eran los que podrían estar más próximos a fenómenos perturbadores de la convivencia escolar. Por ejemplo, la cuestión de la educación sexual en las escuelas, algo que no está íntimamente relacionado con la violencia, estuvo en varias ocasiones relacionada con una gran

perturbación, hecho simbólico de escuelas y manifestaciones públicas por parte de los alumnos.

Dada la cantidad de noticias y la limitación del tiempo, nos detuvimos en alguna cuestión más superficial que hemos procurado profundizar con la elaboración de un artículo publicado a finales del 2002 y que puede funcionar como una síntesis de ese año.

Año	Mes	N.º noticias s/ Educación	N.º Noticias s/violencia/ convivencia	%	Tipo de prensa	Tema
2002	Mar	49	2	4,08 %	Reg	Riesgos de la profesión docente; Muerte de alumno por accidente en escuela 1.º CEB
2002	Abr	322	4	1,24 %	Nac/Reg	Investigación a profesor por acoso; Tarjeta magnética que permite vigilar por Internet; "Guía de la anarquía" agitación escuela de Guimarães; profesor envuelto en caso de pedofilia
2002	May	586	23	3,92 %	Nac/Reg	Por mejores condiciones; Excesivo barullo en las aulas; Tiroteo en escuela alemana; coche destrozado de profesora en La Guardia; anunciado estatuto disciplinario del alumno; Estudio de la FNE sobre la Escuela
2002	Jun	570	7	1,23 %	Nac/Reg	Alumnos cierran escuela con cadenas por falta de condiciones; Alumnos con miedo en la escuela de Avintes; Estudios sobre violencia directa e indirecta; estudio de Roberto revela 40 años de retraso en la escuela portuguesa; consumo de droga sube entre los 13 y los 15 años; Estatuto disciplinario del alumno
2002	Jul	738	18	2,44 %	Nac/Reg	Estatuto disciplinario del alumno; Educación sexual en la escuela; Prevención y falta de seguridad en la escuela; alumno víctima de accidente con baliza en la escuela
2002	Ago	467	6	1,28 %	Nac/Reg	Relación sobre elevado número de accidentes en la escuela; consumo de tabaco preocupa padres; problemática de la indisciplina
2002	Sep	1135	9	0,79 %	Nac/Reg	Varias escuelas cerradas con cadenas por falta de condiciones y diálogo; Robo de escuelas; Ministro promete combatir la indisciplina e las escuelas
2002	Oct	56	0	0,00 %	Nac/Reg	
2002	Nov	990	31	3,13 %	Nac/Reg	Padres cierran escuelas por falta de condiciones; Nueva amenaza de meningitis; Más escuelas adoptan tarjetas magnéticas; Educación y prevención de comportamientos de riesgo; Tiros en una escuela de Sintra; Niños víctimas de acoso sexual; Inseguridad y miedo
2002	Dic	394	13	3,30 %	Nac/Reg	Más escuelas introducen tarjetas magnéticas para los alumnos; Prevención y educación sobre comportamientos de riesgo; Educación sexual en la escuela; Amenaza de pedófilo en escuela; escuelas denuncian 867 casos de agresión y robo
Totales		5307	113	2,13 %		

En la lista de acontecimientos en las escuelas portuguesas encontramos también acciones contra los bienes de los funcionarios docentes y no docentes. Hasta comienzos de este mes los perjuicios causados a los profesores ascendían a 45.000 euros en 62 acontecimientos; los funcionarios tuvieron daños por valor de 13.000 euros.

Comparativamente con el año pasado las denominadas acciones contra bienes de la escuela, es decir, robos, hurtos o vandalismo han disminuido. El año pasado se produjeron 707 delitos y este año estamos por los 589; se produjo un aumento sensible de robo de material informático y audiovisual y se declararon 19 incendios. En enero se divulgarán los datos definitivos de 2002.

ACCIONES CONTRA PERSONAS EN EL INTERIOR DE LA ESCUELA Y EN LOS ACCESOS			
	Agresión	Injuria/ame naza/robo	Con tratamiento hospitalario
Profesores	37	95	9
Funcionarios	74	81	15
Alumnos	384	77	95
Fuente: Ministerio de Educación			

1.2. Los problemas de convivencia escolar en Portugal. Cómo está la situación actualmente según los estudios realizados.

1.2.9. Variables que intervienen en los diferentes problemas: edad, sexo, etnia, variables socio-económicos, tamaño y organización de la escuela, etc.

En cuenta a la bibliografía sobre los estudios portugueses más recientes relativos a las variables referidas en este epígrafes concluimos que:

- Los estudios de M. Estrela (1994) relativos a la edad atribuyen un mayor índice de indisciplina a la franja que va desde los 13 a los 17 años, con particular incidencia para aquellos alumnos que tienen 14 y 15 años.

También, nos dice la autora, que puede haber comportamientos indisciplinados en edades superiores a los 17 años, al referir que la problemática de la indisciplina comienza a abarcar niveles de enseñanza que anteriormente parecía ser inmunes, como es el caso de la enseñanza superior.

- En lo concerniente al estudio de variables como la localización geográfica, la investigación realizada por D. Vale y E. Costa (1995) constata que es en el litoral centro donde los alumnos más denuncian haber sido víctimas en la escuela de agresiones físicas, amenazas verbales y destrucción de objetos personales. La región de Lisboa y Vale do Tejo son donde los alumnos menos denuncian ser víctimas de este tipo de delitos. Las autoras consideran que no existe un patrón definido de resultados que pueda apuntar hacia diferencias regionales en las manifestaciones y comportamientos violentos en las escuelas. Este hecho está en consonancia con otros estudios en los cuales esta variable fue considerada y que tampoco sacaron conclusiones a este respecto. Además, puede decirse que son pocos los comportamientos y situaciones donde fueron entradas diferencias regionales significativas.
- Las investigadoras D. Vale y E. Costa concluyeron, también, en su estudio que son los alumnos de 8º años los que más veces han sido víctimas de agresiones físicas y verbales. En cuanto a la violencia sexual, son las niñas las que más veces han sido víctimas y en relación con las drogas son los alumnos de undécimo año los que más interés tienen en vender o en ofrecer drogas. Estos resultados van al encuentro de lo apuntado en la literatura e investigaciones realizadas sobre el tema, según las cuales las principales víctimas de los comportamientos violentos son los alumnos más jóvenes y de sexo masculino.
- En la última década se realizaron también en las escuelas portuguesas algunos estudios sobre el *bullying*. Pereira et al. (1996) concluyen que se trata de un mito pues el *bullying* no parece ser más frecuente en grupos de alumnos más numerosos. Pereira y Pinto (1999) afirman que esto ocurre sobre todo en los recreos. Marques, Neto y Pereira (2001) dicen también que los patios de los recreos son los lugares donde el *bullying* es más frecuente.

- Tal como ocurre con otras variables, la localización de la escuela no ha sido muy estudiada, aunque le sea reconocida una gran importancia. Para la mayoría de los autores portugueses, el medio donde la escuela está insertada, así como el medio al que pertenecen los alumnos, pueden ejercer una influencia considerable en el desarrollo y/o manutención de los comportamientos violentos. De todas formas, la orientación y la intensidad de esta influencia solo pueden ser percibidas recurriendo a variables cualitativas del medio y no a una mera distinción entre urbano y rural.
- En el estudio de C. Farias (citado por Afonso, 1991) se dice que los profesores con experiencia en la enseñanza encuentran más disciplinados a los alumnos desfavorecidos y consideran que son los de clase media los que se comportan de manera más indisciplinada. Ocurre, según el autor, que los profesores menos experimentados consideran que son los alumnos más desfavorecidos los más agresivos y rebeldes. En relación con esto, el estudio de Feliciano Veiga (1995) afirma que los comportamientos violentos son más elevados cuanto más bajo es el nivel socio-económico de los alumnos.
- M. Estrela, en diversos estudios realizados en escuelas portuguesas, concluye que el tipo de profesor que los alumnos prefieren es «el profesor que enseña bien, que tiene autoridad sin ser autoritario, que es comprensivo, amigo y justo». También aprecian a los docentes «aunque exigentes, sean simpáticos y comprensivos».
- Para la investigadora Olga Magalhaes, después de estudios sobre indisciplina y el poder de los alumnos dice que «es en el aula de nuestras escuelas donde ocurre el mayor número de comportamientos indisciplinados» y todo esto ocurre por «interacciones en el aula, principalmente en términos de relaciones de poder y de estrategias de los actores». Como este estudio es reciente, la problemática se encuentra todavía lejos de estar resuelta. En otra investigación realizada por Pedro Mota Curto (1998) se establece una relación entre la indisciplina y la acción pedagógica. Se concluyó que las opiniones de los alumnos no variaban en cuanto al sexo o la edad. En relación al sexo había una única excepción, ya que la mayoría de los que afirmaban que los profesores

mantienen una buena relación con los alumnos son las niñas. En relación a la edad, la mayoría de los alumnos que consideraban que era importante que existiese una buena relación entre docentes y discentes tenían 13 años de edad. También tiene esta edad los alumnos que piensan que los profesores se preocupan de los problemas de los alumnos.

- En conclusión, importa decir aquí que en ningún, estudio la escuela es objeto de estudio, sin considerarse nunca su papel moderador o provocador de fenómenos violentos. La ausencia de valoración del papel de la escuela y de la importancia de dimensiones del clima escolar son las justificaciones apuntadas por la mayoría de los autores para los resultados poco consistentes que han encontrado.

Conviene recordar la inexistencia, hasta la fecha, en Portugal, de ninguna tentativa sistematizada y a gran escala de recogida de datos sobre el fenómeno de la violencia en nuestras escuelas, exceptuando el estudio del CEFOPE y del Instituto de Estudios del Niño de la Universidad del Miño, en colaboración con el ICBAS-Universidad de Porto.

También, por la extensión de la muestra y por su carácter nacional, el estudio de Daniel Sampaio (1996) y un equipo de investigadores es de gran importancia para conocer mejor a la población que frecuenta las escuelas portuguesas; en su estudio se dice que no hay que tener en cuenta sólo las variables demográficas, sino también los contextos de la vida en general y el contexto escolar en particular.

1.2.10. Efectos de los problemas de convivencia escolar sobre los actores que intervienen en la escuela (impacto en los ámbitos económico, afectivo y laboral):

- a) **Malestar docente y salud laboral del profesorado (bajas, estrés, depresiones, etc.)**
- b) **Malestar y salud de los alumnos**

Según Jesús (1997), el malestar docente es un fenómeno actual que atañe a profesores de diferentes países, particularmente a los portugueses. Según las distintas

investigaciones las situaciones de malestar entre profesores son más recientes en la actualidad que en el pasado y afectan más al grupo docente que a otros grupos profesionales.

El mismo autor, en otro estudio de 1996, dice que, de acuerdo con los resultados de distintas investigaciones, es la indisciplina de los alumnos la que constituye el principal factor de malestar docente. Sobre todo en los últimos años, se ha verificado un aumento de la frecuencia y de la gravedad de las situaciones violentas en las escuelas y de la indisciplina de los alumnos en las aulas, sobre todo en lo referente a agresiones verbales y físicas entre los alumnos y de estos hacia los profesores y funcionarios, propiciando un clima de miedo e inseguridad entre los alumnos más jóvenes y disciplinados, entre los padres, entre los profesores y entre los funcionarios.

Para Teixeira (1993) la autorrealización y la relación con los alumnos son los principales motivos de satisfacción docente. La misma investigadora dice que las condiciones de trabajo y la frustración profesional son los principales factores de insatisfacción docente, siendo los profesores de enseñanza primaria los que están más insatisfechos con sus condiciones de trabajo. Los profesores más jóvenes son los que en mayor porcentaje indican como primero y segundo motivos de insatisfacción las condiciones de trabajo; los más viejos consideran que estos motivos se corresponden con la frustración profesional. La autora concluye que la mayoría de los profesores desea seguir ejerciendo su profesión, aunque exista la posibilidad de trabajar en otro ámbito no educativo.

En otra investigación, realizada por Prick (1989), se verificó que en cualquier franja de edad los sujetos que habían ejercido la profesión docente en el pasado presentan un mayor grado de satisfacción. Esta misma investigación contó con la participación de varios países europeos (Holanda, Austria, Bélgica, Alemania, España y Portugal), concluyendo que en cualquier franja de edad los profesores portugueses son los que manifiestan un menor grado de satisfacción profesional.

Según Cruz (1989) el malestar de los profesores, en comparación con otros países, también se ha verificado con otros indicadores de malestar. Cerca del 62,5% de los profesores portugueses presentan un elevado nivel de estrés y apenas un 63% de los profesores portugueses se dedican a la docencia por vocación o de acuerdo con una elección inicial.

También con potenciales profesores portugueses se comprobó que la motivación para la docencia es muy baja, ya que apenas el 30,1% desea ejercer durante toda su vida

profesional, aun cuando esta es la salida profesional de más del 80% de los profesores potenciales.

En una investigación más reciente, los resultados obtenidos apuntan en el mismo sentido: apenas el 40,6% de los profesores potenciales y el 49,3% de los profesores desean ejercer la docencia de manera definitiva, lo que muestra la baja motivación docente en la actualidad.

El malestar docente se produce sobre todo, entre los profesores del tercer ciclo de enseñanza básica, fundamentalmente debido a las elevadas exigencias relacionales de los alumnos de este nivel.

Los profesores que comienzan la carrera docente son los que parecen manifestar una mayor grado de malestar, sobre todo debido al choque de la realidad.

Según Novoa (1991) «La crisis en la profesión docente se arrastra desde hace años y no se vislumbran perspectivas de solución a corto plazo. Las consecuencias de la situación de malestar que atañe al profesorado están a la vista de todos: desmotivación personal y elevados indicios de absentismo y abandono».

En relación con esto la investigadora M. Estela (1992), dice que«el tiempo que el docente emplea en la aplicación de la disciplina, el desgaste provocado por el trabajo en un clima de desorden, la tensión provocada por la actitud defensiva, la pérdida del sentido de la eficacia y la disminución de la autoestima personal conducen a la frustración, al desánimo y al deseo de abandono de la profesión, y no faltan estudios de diversa índole que corroboran estos hechos».

1.2.11 Interpretaciones y explicaciones de los problemas de convivencia: factores personales (psicológicos), violencia estructural, factores escolares-curriculares, influencia de los medios de comunicación, factores socioculturales y factores socioeconómicos.

Para L. Silva (1995:15), el origen de los comportamientos indisciplinados en las escuelas portuguesas está en diversos factores: unos están más directamente ligados a aspectos relacionados con el profesor y la gestión que éste hace de la clase; otros se centran más en los alumnos y, por último, existen otros que son ajenos a estos actores del contexto escolar.

Para la autora, la ausencia de comunicación de reglas entre los profesores, la inconsistencia en su aplicación y la ambigüedad que muchas de ellas encierran, pueden influir en comportamientos indisciplinados. Esta perspectiva lleva a quitar culpas al alumno y a responsabilizar al profesor como agente de comportamientos indisciplinados. De este modo, se considera al profesor como mal organizador de la clase, no sólo en cuanto a lo que dice respecto a las reglas, sino también en cuanto a las técnicas usadas en la planificación de las clases, a las que no parece ser ajena la motivación de los alumnos.

A propósito de esto, A. Afonso (1991:124-125) considera la formación de los profesores y los currículos poco motivadores como posibles factores de indisciplina.

En esta misma línea, Olga Magalhães (1992) considera que las formas de indisciplina manifestadas por los alumnos portugueses constituyen una contestación tanto contra la escuela como contra los contenidos programáticos que están obligados a adquirir. Esta autora no admite que los comportamientos indisciplinados se produzcan como protesta contra el profesor, sino que son una contestación al desfase evidente entre la escuela y la sociedad actual portuguesa.

Por su parte, la investigadora M. Estrela (1994:11) aporta un vasto número de razones de tensión y desequilibrios en nuestras escuelas: el elevado número de alumnos por grupo; escuelas masificadas; edificios en malas condiciones y mal equipados en cuanto al material didáctico; profesores sin formación profesional y personal auxiliar poco cualificado; altos niveles de fracaso escolar; elevado número de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos; un sistema caracterizado por la

competitividad y la selección de la enseñanza al establecer *numerus clausus* para ingresar en la Enseñanza Superior y, por último, pocas salidas profesionales para los jóvenes procedentes de las enseñanzas básica o secundaria. A todo esto hay que añadir la inexistencia de un sistema de formación profesional coherente.

Según S. Jesús (1997:5), con la prolongación de la escolarización obligatoria en Portugal y el paso a una escuela de masas (con intención de combatir el analfabetismo y democratizar la enseñanza), ésta (la escolarización) empezó a ser vista por los alumnos como un deber y una imposición, creándose, de este modo, situaciones de desinterés e indisciplina.

También E. Pires, A. Fernandes y J. Formosinho ofrecen las mismas interpretaciones, sumando a las anteriores razones que, tanto las generalizaciones de los diplomas (que no prueban la formación, sino que sólo permiten subir de estatus) como la discordancia entre la preparación que hace la escuela y las demandas del mercado laboral, desencadenan desinterés e indisciplina entre los alumnos.

M. Estrela (1994:51) hace hincapié en la dificultad que tienen los alumnos procedentes de los estratos sociales más bajos, sobre todo en cuanto a la comprensión de los códigos lingüísticos se refiere. Esta situación puede producir, también, rechazo hacia la escuela.

Por otro lado, y también dentro del ámbito del aula, el psiquiatra e investigador D. Sampaio (1997:18) afirma que el profesor debe tener en cuenta el origen social del alumno con hábitos y discursos propios. Según este autor, algunos comportamientos pueden ser considerados erróneamente como indisciplinados cuando, en verdad, sólo muestran realidades diferentes. Lo mismo ocurre con ciertos términos juveniles que necesitan ser contextualizados correctamente, de manera no sean sistemáticamente relacionados con actitudes indisciplinadas, sino que se inserten en su verdadero contexto.

A propósito del nivel económico de los alumnos, O. Magalhães (1992:14-15) se centra en las diferencias culturales de éstos, inherentes a su origen, como generadoras de comportamientos considerados inadecuados por los profesores, pero que encajan perfectamente dentro de su cultura.

Así, para L. Silva (1999:16-17) la escuela, con la intención de contribuir a la igualdad de oportunidades, impone valores y objetivos que responden a un patrón y

que son eventualmente rechazados por los alumnos de estratos inferiores. En este sentido, parece ser la propia escuela la responsable de crear condiciones propicias para la aparición de comportamientos indisciplinados. A esto se suma el hecho probable de que esos comportamientos estén relacionados con el rechazo a las reglas de funcionamiento institucional y organizacional de la escuela.

Por su parte, F. Veiga (1992 y 1995) afirma que los alumnos que sienten los efectos de [repetir curso] protestan con una mayor agresividad y transgreden más normas a medida que su edad avanza. Su fracaso puede llevarlos a participar poco en las tareas y a desinteresarse por la escuela, desencadenando, eventualmente, emociones negativas que se manifiestan en comportamientos inadecuados. El mismo autor apunta, además, que también aumenta el índice de distracción relacionado con la indisciplina a medida que avanza la escolarización. En cuanto a la agresión, ésta tiende a estabilizarse a lo largo de la adolescencia.

M. Estrela (1996), sintetizando los distintos estudios realizados en Portugal, afirma que el origen de las causas de los comportamientos de indisciplina posee una “complejidad causal, pues integra no sólo variables de tipo bio-psico-social [sic] referentes al alumno, sino también variables relativas a la familia, a la sociedad, al sistema educativo, a la institución escolar concreta y al profesor”.

En definitiva, estudiando las conclusiones de algunos estudios portugueses, podemos decir que los diferentes factores de indisciplina en nuestras escuelas podrán estar centrados en los profesores, en los alumnos o en la organización escolar, según las perspectivas científicas sobre la materia. Con relación a los alumnos portugueses, las variables sociodemográficas parecen influir, con cierto peso, en los comportamientos indisciplinados.

BIBLIOGRAFÍA

TEIXEIRA, M. (1993): *O professor e a escola. Contributo para uma abordagem organizacional*. Braga. Universidade do Minho (Tesis doctoral)

1.3. ESTADO DE LA INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN: CÓMO SE HAN GESTIONADO LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

1.3.1. Descripción de las políticas públicas destinadas a la prevención e intervención.

1.3.2. Comparación de las políticas portuguesas con las de otros países.

Algunas notas introductorias.

Si, por un lado, al entenderse la Escuela como un sistema abierto en interacción con el medio, la institución educativa no permaneciese inmune a las tensiones, a los ritmos de cambio y a los propios desequilibrios de la sociedad envolvente y si, por otro lado, se considerase la escuela como un espacio organizativo, soportado por una dinámica que le es propia e intrínseca, la institución educativa podría, entonces, representar un espacio de tensiones y problemas, para lo cual parecen convergir fenómenos de perturbación, producidos, sí, por la propia sociedad, pero producidos también por el sistema de enseñanza y por la convivencia escolar. De aquí se puede deducir que los fenómenos de la vida escolar —tanto en sus expresiones disciplinarias como indisciplinarias— relacionados con los procesos rítmicos del trabajo, del pensamiento y de la interacción social/relacional podrán representar por sí mismos fenómenos reguladores e identificativos de la propia vida escolar comunitaria.

Los procesos escolares, en cuanto a la disciplina e indisciplina se refieren, dicen casi siempre, en relación con los fenómenos de impacto colectivo, que se pueden configurar bajo el prisma de la afectividad y del perfil económico y laboral, pero que, a partir de ellos, se podrá conocer la dinámica productiva de la comunidad escolar. Esto parece exigir que se deba intentar radiografiar el Acto Educativo, basado en una serie de cimientos organizativos y jurídicos en cuanto se trata de un proceso dialéctico subordinado a la Historia y a la evolución de los tiempos.

Actualmente, la diversidad de los actores escolares intenta establecer una convivencia con el propósito de dar un testimonio capaz de promover la personalización y la integración social, realizando esfuerzos para que la toma de conciencia de una Educación para la Urbanidad se despierte y se logre afianzar. La escuela portuguesa se encuentra todavía pasando por una serie de innovaciones y de

reformas, por lo que se considera una aspiración, un propósito y una intención el educar y orientar a los alumnos para descubrir en ellos una personalidad que se vaya conformando. Es una intención, asimismo, estimular a los educandos para que se conviertan, cada vez más, en personas aptas y capaces de convivir a partir de su interacción con los demás, de manera que cada alumno intente interiorizar un progresivo universo de representaciones culturales, científicas, psicológicas, humanas, intersociales y políticas.

Una posible radiografía histórica de la escuela portuguesa.

Todavía hoy, la escuela portuguesa representa un fenómeno mutante, cuyos procesos organizativo y regulador de su funcionalidad vienen evolucionando más eficazmente en unas áreas que en otras a partir de los marcos político, histórico, social y cultural que representa la Revolución del 25 de Abril de 1974.

La política educativa portuguesa anterior a la Revolución de los Claveles se basaba en un modelo escolar educativo altamente centralizado, gestionado desde el nivel de las esferas ministeriales, en el cual el profesor era el símbolo del saber y era el gestor único del aula y de la enseñanza misma. La Escuela Portuguesa era regida por una autoridad centralizada, a las órdenes del autoritarismo, confiriendo al profesor el monopolio del saber, la autoridad y el discurso. En suma, era el profesor un exponente máximo y regulador de la disciplina en el aula y en el espacio escolar, además de un fiel cumplidor de las directrices emanadas desde las esferas superiores.

Una actuación escolar fuertemente institucionalizada y, como tal, reforzada por un sistema político centralizado y regulador, proporcionando un «Magistrocentrismo» [igual en el original, Nota del traductor]. El profesor se convierte en condicionante de las relaciones en el aula, exigiendo orden y disciplina, procurando cumplir las órdenes emanadas desde arriba, a partir del núcleo centralizador de la escuela —el Rectorado [*Reitoria* en el original]— que, a su vez, actúa bajo el mandato de la Dirección Escolar y del Ministerio de Educación. La fuerza del régimen dictatorial, basada en la mantención del orden y del equilibrio funcional escolar, intentaba garantizar una actuación pedagógica centrada en la palabra exigente de la orden y de la disciplina, amparada en acciones punitivas, tanto cuando existían causas justificadas como cuando, en ocasiones, no existieran.

Un funcionamiento escolar en libertad.

Después de la Revolución de Abril y de la caída del régimen dictatorial, la Escuela Portuguesa comienza a transformarse progresivamente, realizando revisiones y sustituciones progresivas en función de la nueva estructura, intentando ser una comunidad educativa abierta a la sociedad y abriendo sus puertas a un público cada vez más heterogéneo y amplio. El clima escolar se abre y el orden funcional de la escuela comenzará, poco a poco, a arrojarse de contornos más interactivos, que intentan ser reflejo del nuevo orden social surgido, promotor de una educación escolar para todos. La libertad comienza a imperar en la escuela.

Fue necesario reformular el ideario funcional de la escuela, redactándose una nueva *Ley de Bases del Sistema Educativo*, en la que se intentaron definir los principios generales y organizativos, la organización de la educación preescolar, la educación básica, la educación secundaria, la enseñanza superior, los apoyos y complementos educativos, los recursos humanos y materiales, la administración, el desarrollo de evaluación y las enseñanzas privada y en régimen de cooperativa. En tanto que esta ley se fue implantando de manera progresiva, la conciencia profesional de los distintos agentes educativos (padres, profesores, funcionarios) se fue despertando, ya que el orden y la disciplina anteriores no tenían sentido, y se estaba produciendo una expansión ideológica y profesional; una expansión del aprendizaje y de las actitudes de comportamiento. Debido a esto, fue necesario aprender a gestionar y regular no sólo las situaciones normales, sino también los comportamientos indisciplinados, todo con el propósito de asegurar una práctica cultural escolar en libertad.

Todavía hoy se legisla con la intención de que la Escuela Portuguesa vaya reafirmando su autonomía, pero esta conquista pasará por el establecimiento y la revisión progresiva de medidas que regulen la disciplina, basadas en criterios pedagógicos y preventivos que dignifiquen la enseñanza y cultura portuguesas, preservando la autoridad de los profesores, corrigiendo los comportamientos perturbadores y reforzando la formación cívica del alumno en aras de un desarrollo equilibrado de su personalidad. Las medidas disciplinarias no podrán ofender la integridad física, psíquica y moral del alumno, ni poseer naturaleza pecuniaria, debiendo ser aplicadas según las necesidades educativas del discente e intentando

tener en cuenta el plan de trabajo del grupo y del proyecto educativo del centro (Art. 24º, «Finalidades y medidas disciplinarias», del Decreto 30/02 de 20 de diciembre).

Hoy en día se intentan definir **medidas disciplinarias preventivas y de integración** cada vez más exigentes. Así, las medidas van desde la simple **advertencia** (llamada de atención verbal efectuada por el profesor, el funcionario no docente, el tutor o el presidente del Consejo directivo), la **expulsión del aula** (que compete al profesor, dando debida cuenta al tutor), **actividades de integración en la escuela** (en el caso de infracción grave, y es competencia del Consejo Disciplinario) y **cambio de centro escolar**, en el caso de infracción muy grave cometida por alumnos de edad igual o superior a diez años (es competencia del Consejo Disciplinario y del Director Regional de Educación hacer efectivo el cambio de centro en un plazo máximo de 30 días), según reza el Artículo 26º, «Medidas disciplinarias preventivas y de integración».

Además de estas medidas mencionadas, existen unas medidas disciplinarias sancionatorias tales como la **repreñión** (censura verbal efectuada por el profesor, el tutor o el Presidente del Consejo Educativo); la **repreñión registrada** (notificación a los padres y encargados de educación, efectuada por el profesor, que ha de dar cuenta al tutor, al Presidente del Consejo Educativo y al Consejo Disciplinario, quienes también podrán ser aplicadores de esta medida); la **expulsión de la escuela** de hasta **5 días hábiles** o de entre **6 y 10 días hábiles** (que compete al Presidente del Consejo Ejecutivo y al Consejo Disciplinario) y, por último, la **expulsión del centro**, en caso de infracción muy grave (es competencia del Consejo Disciplinario y toma la última decisión el Director Regional que, en el plazo de 30 días deberá asegurar la transferencia del alumno), según el Artículo 27º, «Medidas disciplinarias sancionatorias».

Todavía hoy, dirigir la disciplina es un motivo de estudio y de análisis frecuente puesto que la escuela portuguesa, desde la transformación de su soporte ideológico posterior a la Revolución de Abril, ha venido buscando su autonomía y, para que ello se produjera, tenía que reestructurar su funcionamiento, partiendo del respeto por las diferentes filosofías de acción que sustentan los distintos proyectos educativos de las comunidades educativas. En la medida en que se descubra y se afiance la identidad escolar de cada institución educativa, tal vez se camine en dirección hacia una disciplina eficaz, aunque, para que esto ocurra, hay que configurar y hacer

perceptible la identidad educativa escolar mediante la definición expresa de su instrumento regulador, que es el Proyecto Educativo del Centro. Definición ésta que ya está conseguida en muchos centros, pero que todavía está siendo objeto de estudio en tantos otros.

En lo tocante a la problemática de la autonomía escolar, muchos son los países que apuestan por una evolución: Australia, Bélgica, Finlandia, Alemania, Países Bajos, España, Reino Unido, Estados Unidos. Posteriormente se sumaron Italia y Portugal. En el Reino Unido y en los Estados Unidos las responsabilidades escolares están, desde hace mucho, muy descentralizadas. Se trata de países con una vieja tradición histórica de libertad y de lucha por esa misma libertad. En un estudio de Pierre Laderrière, «La investigación sobre la escuela: perspectiva comparada», la OCDE destaca las dificultades encontradas para traducir en hechos el aumento de autonomía (y las correspondientes estructuras participativas) de los centros de enseñanza. Esto se explica porque las responsabilidades oficiales de autonomía delegadas en las escuelas tienen, en algunos países, un carácter limitado.

1.3.3.Descripción de los programas de intervención y de los materiales didácticos.

1.3.4.Análisis de los efectos de las políticas públicas y de los programas de intervención.

1.3.5.Comparación entre Portugal y otros países sobre los efectos de las políticas públicas y de los programas de intervención.

Tanto la mayoría de los discursos de los responsables del sistema educativo como las obras sobre urbanidad evidencian la necesidad de combatir un cierto déficit cívico que existe en los niños y en los jóvenes portugueses, y es importante despertarlos para crear una conciencia democrática, tolerante y de apertura hacia los demás (Fonseca, 2001:13). En Portugal, la educación cívica ha sido puesta en funcionamiento a través de funciones asociadas a la transmisión de conocimientos para la convivencia social, es decir, desde el punto de vista cognitivo (p. e., reglas de conducta social,

informaciones sobre el sistema político, historia de las instituciones, figuras destacadas en defensa de los derechos cívicos, etc.).

La educación para la urbanidad va más allá del plano didáctico, pues «la mera instrucción de contenidos de urbanidad y de reglas cívicas no implica el cumplimiento de una obligación escolar entre tantas otras» (íbid., pág. 18).

Asuntos relevantes como «el desafío social de la diversidad, la diferenciación, el multiculturalismo, la exclusión social, los valores, la ecología, el medio ambiente, la participación en el funcionamiento de las instituciones y la globalización podrán atenuar el déficit cívico anteriormente referido» (íbid., págs. 19-20).

En Portugal, a partir de 1990, surgió la asignatura de *Desarrollo personal y social*, alternativa a la de *Educación moral y religión católica*, o de otras confesiones, que tuvo como objetivos el desarrollo de la autonomía, responsabilidad, autoconfianza, desarrollo del respeto por los demás y desarrollo del espíritu crítico; esto es, aspectos inherentes a una educación para la urbanidad / convivencia escolar. Pese a ello, el hecho de ser pocos los profesores con el complemento de formación adecuado para impartir esta disciplina llevó a que fuese muy reducido el número de centros donde se podía cursar, aunque el número de alumnos que la demandaban era amplísimo. Una vez más, la Administración creaba una disciplina curricular necesaria para el sistema educativo sin procurar antes una formación profesional de los docentes. Los alumnos la elegían como alternativa a la asignatura de religión a sabiendas de que no se impartiría y, consecuentemente, no llegaría a formar parte del currículum. Esta situación se mantuvo muchos años.

Actualmente, con la reorganización curricular de la Enseñanza Básica, la nueva disciplina curricular, *Formación cívica*, es la que más se asemeja a una educación para la urbanidad / convivencia.

En Portugal, la puesta en marcha de los programas de educación cívica se ha limitado a «enfatar los conocimientos disciplinarios en cuanto a los asuntos de la urbanidad», a asumir, además, una perspectiva cognitiva e informativa en detrimento de una perspectiva crítico-analítica, con diferencias significativas a la hora de abordar estos asuntos, sobrevalorando el punto de vista teórico.

Un informe de la Comisión Europea concluyó que el énfasis que se da dentro del currículo a la educación cívica varía de unos países a otros y, dentro de cada país, varía de unos centros escolares a otros, dependiendo de los contextos de cada región.

Actualmente, surge cada vez más literatura sobre educación cívica y sobre educación para la urbanidad. Antes, era el Instituto de Innovación Educativa el que subvencionaba a las escuelas y a los profesores que pretendían llevar a cabo proyectos dentro de este ámbito.

En resumen, la escuela portuguesa ya dispone de una hora semanal dentro de los programas curriculares para hacer posible que sus alumnos puedan debatir sobre asuntos sociales, promoviendo, así, prácticas de civismo y urbanidad.

La reflexión sobre prácticas sociales y sobre relaciones interpersonales ha predominado en los programas de Educación para la Urbanidad. Los principales temas abordados se relacionan con **la educación para los derechos humanos, la educación del consumidor, la educación para la salud, la educación medioambiental, la educación política, la educación sexual y el mundo laboral.**

En estas áreas temáticas se vislumbran los siguientes objetivos educativos:

- a) **La construcción de una relación social positiva.**
- b) **El desarrollo de actitudes de alteridad y el establecimiento de formas de comunicación simétricas; es decir, la empatía.**
- c) **La cooperación (aprender a compartir, a socializarse y a preocuparse por los demás).**
- d) **La comunicación simétrica** (ya lo dice en el apartado «b» [Nota del traductor]).
- e) **La participación colectiva** (ídem [N. del t.]).
- f) **La autoestima, confianza y seguridad en sí mismos como elementos de identidad vital para la conducta comunicativa.**
- g) **La alegría y el compartir lo que sentimos, tanto con la vida como con los demás.**

La formación cívica de los jóvenes portugueses apunta hacia la identificación, análisis, comprensión y valoración de los asuntos cívicos, con el desarrollo activo de soluciones.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A., et al (1984), *L' Enseignant est une Personne*, Paris, Editions E.S.F..
- ABRAHAM, Ada., et al (1984). *L' Enseignant est une Personne*. Paris, Editions E.S.F..
- AFONSO, A. (1991): “Notas Para o Estudo Sociológico da (In)disciplina Escolar na Formação dos Professores”, *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (1), Braga, I. E. – Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo Janela, (2000). “Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas”. In Catani, Afrânio e Oliveira, Romualdo, org., (2000). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- ALVES, J.M., (1995), **Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas**, Porto, Ed. Asa.
- ALVES, J.M., (1995), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Porto, Ed. Asa ;
- ALVES, J.M., (1998), “ *Autonomia e gestão das escolas : um parecer crítico do Conselho Nacional de Educação*”, **Rumos** 20, pp. 4-5.
- ALVES, J.M., (1998), “ *Autonomia e gestão das escolas : um parecer crítico do Conselho Nacional de Educação*”, *Rumos* 20, pp.4-5
- ALVES, M. T., “*Conflito*”, in ISET, (ed), (1994), **Textos de Apoio- Administração Escolar : III Módulo, caderno 2**, Porto, Iset., pp.5-33;
- ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M., (1997), **Os professores e a escola - Instrumentos de recolha de dados**, Porto, Iset, Policopiado
- ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw Hill, pp. 159-167.
- ALVES-PINTO, C., (1997), “*Parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre a autonomia e administração escolar*”, **Notícias da Federação**, Ano XIII, nº6, pp. 8 e 16;
- ALVES-PINTO, C., “ *Formas de estar na Escola*”, in ISET, (ed.), (1994), **Textos de apoio-administração escolar : I módulo, caderno 1**, Porto, Iset, pp. 57-63
- ALVES-PINTO, C., “*Algumas notas sobre sobre a Escola como campo de acção e intervenção*”, in ISET, (ed), (1992b), **Textos de Apoio de Administração Escolar : I Módulo, 2º caderno**, Porto, Iset, pp. 31-44.
- ALVES-PINTO, Conceição e TEIXEIRA, Manuela, (1997). *Os professores e a escola - Instrumentos de recolha de dados*. Porto, Iset, Policopiado.
- ALVES-PINTO, Conceição, (1997), “Parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre a autonomia e administração escolar”, *Notícias da Federação*, Ano XIII, nº6, pp. 8 e 16;
- ALVES-PINTO, M. C., (1983), “ *Sociedades e Socialização*”, in ISET, (ed), (1992a), **Textos de Apoio-Administração Escolar**, Módulo I, Caderno nº 2, Porto, Iset, pp. 1-16.
- BAJOIT, G., (1988), “Exit, voice, loyalty and apathy : les réactions individuelles au mécontentement” - **R. Française de Sociologie**, XXIX, pp. 325-345.
- BARBIER, J. M., (1993), **Elaboração de Projectos de acção e planificação**, Col. Ciências da Educação, Porto Editora.
- BARROSO, João (1991). “A participação na administração como campo de qualificação profissional dos professores”. In: *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, pp. 645-651.
- BARROSO, João (1991a). “Modos de organização pedagógica e processos de gestão: sentido de uma evolução”. In : *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 4, n.º 2 e 3, 1991, pp. 55-86.
- BARROSO, João (1999). “Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel de Estado, dos Professores e dos Pais”. In *Inovação*, n.º 12, pp.9-33.

- BARROSO, João (2001). *Relatório da disciplina "Teoria das Organizações e da Administração Educacional"* – Provas de agregação – 2º Grupo – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.**
- BARROSO, João e SJORSLEV, Sten (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP – Ministério da Educação**
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R., (1971), “ *A Escola como Reprodutora da Estrutura de Classes*” in MÓNICA, M.F., (ed), (1981), **Escola e Classes Sociais**, Vila da Feira, Ed. Presença, pp. 67-83.
- BÉLANGER, L., (1994), “ *Les valeurs, les attitudes et la satisfaction au travail*”, in N. CÔTÉ et al, **La Dimension Humaine des Organisations**, Québec, Gaétin Morin pp.127-147.
- BELTRÃO, L., e NASCIMENTO, H., (200), **O Desafio da Cidadania na Escola**, Lisboa, Presença.
- BERGER, P. e LUCKMAN, Th., (1966), **A Construção Social da Realidade**, Petrópolis, Vozes.
- BERGER, P. L. e BERGER, B., (1975), “ *Sociology - A Biographical Approach*”, in FORACHI, M. e MARTINS, J.S., (ed), (1977), **Sociologia e Sociedade**, Rio / São Paulo, Editora S.A., pp. 200-214.
- BOCHENSKI, (1961), J. M., **Directrizes de Pensamento Filosófico**, S. Paulo, E.P.V.
- BORGES, P., (1997), “*Seminário sobre autonomia e administração escolar*”, **Notícias da Federação**, ano XIII, nº6, pp.4-8;
- BORGES, P., “*O Conflito na Escola*”, in ISET, (ed), (1994b), **Textos de Apoio-Administração Escolar : III Módulo, caderno 2**, Porto, Iset, pp. 63-87;
- BORGES, P., “*O conflito nas organizações e sua resolução*”, in ISET, (ed), (1994a), **Textos de Apoio-Administração Escolar : III Módulo, caderno 2**, Porto, Iset, pp.35-61;
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C., (1964), “ *Os Herdeiros : o ensino superior e as desigualdades sociais*”, in MÓNICA, M.F., (ed), (1981), **Escola e Classes Sociais**, Vila da Feira, Editorial Presença, pp. 85-95.
- BOWLES, S. e GINTIS, H., (1972), “ *O papel dos Q. I. na estrutura de classes*”, in MÓNICA, M. F., (ed), (1981), **Escola e Classes Sociais**, Vila da Feira, Editorial Presença, pp. 113-129.
- CANÁRIO, R., (1992), **Inovação e Projecto Educativo de Escola**, Educa, Paris
- CARVALHEIRO, M. Graça, (2001). “Professores do Secundário: Satisfeitos ou Insatisfeitos”. In Manuela Teixeira, (ed.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto, Iset, pp. 309-356.
- CASTRO, A., (1975), **Teoria do Conhecimento Científico**, 1º vol., Porto, Ed. Limiar
- CHAMBEL, M. J. e CURRAL, L., (1994), **Psicossociologia**, Lisboa, Texto Ed..
- CHAMBEL, M. J. e CURRAL, L., (1995), **Psicossociologia das Organizações**, Lisboa, Texto Ed..
- CHIAVENATO, I., (1983), **Introdução à Teoria Geral da Administração**, S. Paulo, McGraw-Hill;
- CORREIA, José Alberto (1999). “As ideologias educativas nos últimos 25 anos”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 12, pp. 81-110.**
- CORTESÃO, I. e MALAFAIA, R., (1993), **Olhar e Melhorar a Escola, Uma Contribuição para o Sucesso escolar**, Rio Tinto, Ed. Asa.
- CORTINA, A., (1991), **La moral del Camaleon**, policopiado.
- COT, J.P. e MOUNIER, J.P., (1976), **Para uma Sociologia Política**, Lisboa, Bertrand
- CÔTÉ, N., (1994), “*La Gestion du Stress et la Planification de la carrière*”, in N. CÔTÉ et al, **La Dimention Humaine des Organisations**, Québec, Gaétin Morin, pp.71-97.
- COULSON, M.A. e RIDELL, D. S., (1975), **Introdução Crítica à Sociologia**, Rio, Zahar.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., (1977), **L' Acteur et le Système**, Paris, Éditions du Seuil.

- CRUZ, J. F. (1989): “Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves, & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção*. Porto, Edições Afrontamentos.
- CURTO, P. M. (1998): *A Escola e a Indisciplina*, Porto, Porto Editora.
- DIAS, J. R., (1982a), *Educação de Adultos*, “*Educação Permanente, Evolução de conceito de Educação*”, Braga, Universidade do Minho.
- DIAS, J. R., (1982b), *Educação de Adultos*, “*Introdução Histórica*”, Braga, Universidade do Minho.
- DIAS, J. R., (1983), “*Filosofia da Educação. Pressupostos. Funções. Métodos, Estatuto*”, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49, (1993), pp. 3-28.
- DROZ, R. e RICHELLE, M., (1994), *Manuel de Psychologie - introduction à la psychologie scientifique*, Liège, Mardaga.
- ESTEVE, J.M., (1992), *Mal Estar Docente*, Lisboa, Escher.
- ESTRELA, M. T. (1994) : *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1996): “Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores”, *Noesis* n°37, Jan/Mar., Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- FARAU, A. e SHAFFER, H., (1963), *A Psicologia das Profundidades*, Coimbra, Atlântida;
- FONSECA, A., M., (2001), *Educar para a Cidadania*, Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., “*De serviço de estado a comunidade educativa : uma nova concepção para a escola portuguesa*”, in ISET, (ed), (1994), *Textos de Apoio de Administração Escolar, I Módulo, 1º caderno*, Porto, Iset, pp. 41-56;
- FORMOSINHO, João, (1994). “De serviço de estado a comunidade educativa : uma nova concepção para a escola portuguesa”. In ISET, (ed), (1994), *Textos de Apoio de Administração Escolar, I Módulo, 1º caderno*, Porto, Iset, pp. 41-56.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando Ilídio e MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B., (1993), *O Inquérito Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora
- GILBERT, R., (1973), *AS Ideias Actuais em Pedagogia*, Lisboa, 3ª ed., Morais Editora.
- GOMES, C.A., (1987), “*Interação Selectiva na Escola de Massas*”, in ALVES-PINTO, M.C., ALÇADA, I.V. e
- GOMES, Rui (1999). “25 anos depois: expansão e crise na escola de massas”. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º11, pp. 133-164.
- GUILHAUME, P., (1988), *Les mots et les hommes, Les procédés de la comunicacion*, Económica, Paris
- HALL, R. H., (1984), *Organizações , Estruturas e Processos*, Rio de Janeiro, Prentice Hall do Brasil;
- HAMPTON, D. R., (1983), *Administração Contemporânea*, São Paulo, McGraw Hill do Brasil
- HORTON, PAUL, B., (1981), *Sociologia*, Lisboa, McGraw -Hill.
- JAEGLE, P. e ROUBAUD, P., (1960), *La Noción de Realité*, Paris, Messidor, Ed. Sociales.
- JESUS, S. N. (1993): “Formação educacional de futuros professores. Contributo para a clarificação da sua utilidade”, *Revista Universitária de Psicologia*, 27.
- JESUS, S. N. (1996): *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro, Estante Editora.
- JESUS, S. N. (1997): “Educação escolar: retorno ao passado?” *Correio Sindical*, 21.
- JESUS, S. N., PAIXÃO, M. P., ABREU, M. V., & ESTEVE, J. M. (s/d): The “reality shock” of the beginning teachers. A longitudinal research and ways for prevention by teacher training. (submetido para publicação na *Educational Review*).
- JESUS, S.N., (1996), *A Motivação para a Profissão Docente*, Aveiro, Estante Ed..
- KANT, E., (1960), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Coimbra, Atlântida.
- KANT, E., (1976), *Critique de la Raison Pure*, Paris, Ed. Garnier - Flammarion.

- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN G., (1990), **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**, Lisboa, Instituto Piaget.
- LÉVINAS, E., (1988), **Ética e Infinito**, Lisboa, Edições 70.
- LIMA, L.C., (1990), **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**, Universidade do Minho
- LIMA, L.G., (1997), “A autonomia das escolas (1987-1997) : discursos, expectativas e impasses de uma década”, *Rumos* 19, p.16;
- LIMA, Licínio C., (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. (2ª edição).
- LIMA, Licínio C., (1999). “E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas. In: *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 12, n.º 1, pp.57-80.
- LIMA, Licínio C., (2000). “A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós- reformistas”. In Catani, Afrânio e Oliveira, Romualdo, org., (2000). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.**
- LIMA, M.L., et al, (1994), “ *A Satisfação Organizacional*”, in J. VALA, et al, **Psicologia Social das Organizações**, Oeiras , Celta, pp.101-122.
- MACEDO, T. e MONTEIRO, M., (sem data), **Sapiens- Demens**, Porto, Porto Ed;
- MAGALHÃES, O. (1992): *Verso e Reverso: Alunos, Professores e Indisciplina – Um estudo uma escola secundária*, Tese de Mestrado, policopiado.**
- MARC, E., PICARD, D., (s/d), **Interacção Social**, Porto, Rés.
- MARCH, J. G. e SIMON, H. A., (1981), **Teoria das Organizações**, Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas;
- MARQUES, A., NETO, C. & PEREIRA, B. (2001): “Changes in school playground to reduce aggressive behaviour, in M. M. Martinez (coord.) *Prevent and control of aggression and the impact on its victims*. Klumer Academic: Plenum Publishers.**
- MESQUITA, R. e DUARTE, F., (s/d), **Psicologia Geral e Aplicada**, Lisboa, Plátano Ed.
- MICHEL, S., (s/d), “ *Motivação, Satisfação e Implicação*”, in N. AUBERT et al, **Management**, Porto, Rés, vol. I, pp.259-304.
- MONTEIRO, M. B. et al, (1994), “ *Relações entre Grupos e Gestão de Conflitos*”, in J. VALA, et al, **Psicologia Social das Organizações**, Oeiras, Celta, pp. 79-98.
- MONTEIRO, M. e QUEIRÓS, I., (1994), **Psicossociologia I**, Porto, Porto Ed. ;
- MONTEIRO, M. e QUEIRÓS, I., (1995), **Psicossociologia II**, Porto, Porto Ed.;
- MONTEIRO, M. e SANTOS, M.R., (1996), **Psicologia, 2º vol.**, Porto Ed..
- MOUNIER, E., (1960), **O Personalismo**, Lisboa, Liv. Morais.
- MUELLER, F.L., (1974), **A Psicologia Contemporânea**, Mem Martins, Publicações Europa-América;
- NIAS, J., (1981), “*A Satisfação e o Descontentamento dos Professores : a hipótese dos “dois factores” de Herzberg revisitada*” , in **British journal of Sociology of Education**, vol. II, nº 3, pp.235-246.
- NIAS, J., (1981). “A Satisfação e o Descontentamento dos Professores : a hipótese dos “dois factores” de Herzberg revisitada”. In *British Journal of Sociology of Education*, vol. II, n.º 3, pp.235-246.
- NIETZSCHE, F. W., (1973), **Ecce-Homo**, Lisboa, Guimarães Ed..
- NOGUEIRA, C., e SILVA, I., (2001), **Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo**, Porto, Asa.
- NORBECK, J., (1981), **Formas e Métodos de Educação de Adultos**, Braga, Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (1991): “O passado e o presente dos professores” . In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.**
- PEREIRA, B. & PINTO, A. (199): “Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares”, *Sonhar*, VI. 1.**

- PEREIRA, B. O., ALMEIDA, A. T., VALENTE, L. & MENDONÇA, L. (1996): “O *bullying* nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para identificação do problema”, in Silvério Almeida & Araújo (org.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (26-27 Abril). Braga, Universidade do Minho.
- PEREIRA, B. O., NETO, C & SMITH, P. K. (1997): “ Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola, in C. Neto (ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa, Edições FMH.
- PEREIRA, M. B., (1986), *Tradição e Crise*, Coimbra, faculdade de Letras.
- PIAGET, J, (1970), *L' Épistemologie Génétique*, Paris, PUF.
- PIAGET, J, (1977), *Problemas de Psicologia Genética*, Lisboa, Publicações D. Quixote
- PIAGET, J., (1947), *La Psychologie de l' intelligence*, Paris, A. Colin
- PIAGET, J., (1974), *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, D. Quixote.
- PIRES, E., FERNANDES, A. E FORMOSINHO, J. (1991): *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA.
- POPPER, K., (1974), *Revolução ou Reforma? Uma Confrontação*, Lisboa, Morais Ed..
- PORTO, Delfina (1999). « A autonomia das escolas : evolução do sistema administrativo das escolas do ensino público de 1974 a 1998”. In *Revista Portuguesa de Direito da Educação*, n.º 1, 1º semestre de 1999, pp. 143-152.
- PRAIA, M., (2001), *Educação para a Cidadania. Teorias e práticas*, Porto, Asa.
- PRICK, L. (1989): “Satisfaction and Stress among teachers”. *International Journal of Educational Research*, 13.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V., (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- RAPOSO, N. V., (1983), *Estudos de Psicopedagogia*, Coleção Psicopedagogia, Coimbra, Coimbra Editora.
- RICOEUR, P., (1966), *Les Conflits des Interpretations*, Paris, Edition du Seuil.
- RICOEUR, P., (1968), *História e Verdade*, Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense.
- ROCHER, G., (1977), *Sociologia Geral I*, Vila da Feira, Editorial Presença.
- ROCHER, G., (1977), *Sociologia Geral II*, Vila da Feira, Editorial Presença.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. and MORTIMORE, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London, Institute of Education.
- SAMPAIO, D. (1996): “Indisciplina: Um signo geracional?”, in MACEDO, B. (ed.), *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, 6, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SAMPAIO, D. (1997): *Voltei à escola*, Edição Minho, Col. Nosso Mundo.
- SARTRE, J. P., (s/d), *O Existencialismo é um Humanismo*, Lisboa, Ed. Presença.
- SCHULER, M., (1955), *Le Formalisme en l' Éthique Matériale des Valeurs*, Paris, Ed. Gallimard.
- SILVA, J.R., (ed), (1986 / 88), *Análise Social e Organizacional da Educação*, Instituto Politécnico de Lisboa, Esc. Superior de Educação, pp. 163-183.
- SPRINTHALL, N.A. e SPRINTHALL, R. C., (1993), *Psicologia Educacional*, Lisboa, MacGraw-Hill.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEIXEIRA, M., (1993), *O Professor e a Escola - Contributo para uma abordagem Organizacional*, Tese de Doutoramento, Braga.
- TEIXEIRA, M., (1994 b), *O Professor e a escola*, Amadora, MacGraw-Hill.
- TEIXEIRA, M., “*O Novo Modelo de Gestão das escolas*”, in Iset, (ed), (1994 c), *Textos de Apoio de Administração Escolar, I Módulo, 1º caderno*, Porto, Iset, pp. 33-39;
- TEIXEIRA, M., “*Objectivos da Escola*”, in Iset, (ed), (1994 a), *Textos de Apoio de Administração Escolar, I Módulo, 1º caderno*, Porto, Iset, pp. 19-31;
- TEIXEIRA, Manuela, (1994). *O Professor e a escola*. Amadora, MacGraw-Hill.

- TEIXEIRA, Manuela, (1994a) “O Novo Modelo de Gestão das escolas”. In Iset, (ed), *Textos de Apoio de Administração Escolar, I Módulo, 1º caderno*, Porto, Iset, pp. 33-39.
- TEIXEIRA, Mauela, (1993). *O Professor e a Escola - Contributo para uma abordagem Organizacional*. Tese de Doutoramento, Braga.
- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOURAINÉ, Alain, (1974). *Pour la Sociologie*. Paris, Ed. du Seuil.**
- UNESCO, (1996), **Educação, Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o sec. XXI**, Rio Tinto, Ed. Asa.
- VALA, J., et al, (1994), “ *Conflitos Intergrupais*”, in J. VALA, et al, **Psicologia Social das Organizações**, Oeiras, Celta, pp.63-77.
- VALE, D. E COSTA, E. (1994): “A Violência nos Jovens Contextualizada nas Escolas”, *Inovação*, vol. 7, nº3, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.**
- VEIGA, F. (1992): “Disrupção Escolar dos Jovens em Função da Idade e do Autoconceito”, *Revista de Educação*, vol. II, nº 2, Out., Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.**
- VEIGA, F. (1995): *Transgressão Escolar e Autoconceito dos Jovens na Escola*, Lisboa, Fim de Século.**
- VEIGA, F. H., (1996), **Investigação, Recolha de Dados**, Porto, ISET
- VICENTE, J. N. e LOURENÇO, J. V., (1994), **Do Vivido ao Pensado**, Porto Editora
- WORSLEY, P., (1970), Introdução à Sociologia, vol. II, Publicações D. Quixote, Lisboa.**