

Percursos & IDEIAS

Revista Científica do ISCET

ISCET

Cadernos de **Serviço Social**

Editorial

Ângela Leite | Paulo Gaspar | Adalberto Dias Carvalho
Variations in the perception of loneliness by sociodemographic variables

Georges Stamelos
L'enjeu « citoyenneté » dans la construction de l'Union Européenne :
aspects politiques et conceptuels

Adalberto Dias de Carvalho / Hélène Theodoropoulou
Education spécialisée, situations-limite et gestion du contradictoire

Melania Coya García / Juan Carlos Jaramillo Sevilla
Calidad en investigación social cualitativa

2 número
2ª Série

EDITORIAL

Nas páginas que se seguem poderá o leitor aceder desde os resultados parciais de um projecto de investigação em curso no CIIC- Centro de Investigação Interdisciplinar e Intervenção Comunitária – até às reflexões sobre questões pertinentes em torno da problematização, da dilematização e da educação, tópicos que, de uma forma ou de outra, se prendem com os pressupostos do trabalho social.

Na realidade, a temática da solidão é a componente estruturante do Observatório da Solidão, um projecto do CIIC disponível na página do ISCET. No presente estudo são divulgados resultados da aplicação a uma determinada população de indicadores de vivências de estados de solidão. Nos outros artigos, o leitor encontrará reflexões de índole predominantemente teórica a suscitar a radicalização crítica de noções e atitudes em contexto de intervenção. De algum modo, o que se encontra escrito nas páginas que se seguem prolongar-se-á com certeza nas leituras múltiplas que vão ser feitas. Importa evitar-se, em todas as circunstâncias, que a circulação de termos e noções entre o senso comum e a investigação científica não redunde num empobrecimento das práticas bem como do alcance das decisões num terreno tão melindroso e sensível como é o da intervenção sócio-educativa.

Adalberto Dias de Carvalho, coordenador

VARIATIONS IN THE PERCEPTION OF LONELINESS BY SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES

Ângela Leite, Docente IS CET
Paulo Gaspar, Docente IS CET
Adalberto Dias Carvalho, IS CET

Abstract

This work aimed to study solitude in a convenience sample of portuguese subjects in order to compare the values of sex, age, marital status and educational qualifications. For this purpose, we used the Differential Loneliness Scale for Non-Student Populations (Sermat & Schmidt, 1983) that was translated and adapted to our population. The data were treated statistically and tresults allowed us to conclude that marital status is the variable that best explains the sociodemographic loneliness, and the divorced group most affected by it.

INTRODUCTION

Solitude is, more than an objective situation, a state of mind. It tends to be negatively connoted to melancholy and depression, which are usually linked to sadness, a permanent buckling to oneself and isolation. Nowadays and in our societies it is mainly associated with the loss of bonds and social recognition in contexts in which, paradoxically, general physical isolation is not seen. Quite the contrary, cities - houses and public spaces - provide an almost promiscuous proximity to vital niches although rarely accompanied by personal closeness; hence the social importance and the anthropologic urgency of urban solitude problematic.

But what kind of solitude is this that stands at the core of the collective and seems to be inherent to it? What is the specificity of urban solitude? What other kinds of solitude may arise from the “world-city” to the “worldwide city”? The first, by humanity condensation, represents the world urbanization; the second expresses the meta- virtual city not built with concrete structures but based on immense and complex communication networks. The truth is that in the former situation, physical proximity, although breaking isolation, does generate isolation; in the latter situation, the possibility of a close worldwide contact coexists with the face-to-face cancellation.

Considering the vital contemporaneous impact of two sociological phenomena, we can not help thinking how they contribute to promoting and overcoming solitude as an anthropological and ethically negative occurrence, which socially erodes the intersubjective relationship and solidarity, comprising individual happiness, hope and self-esteem. We inevitably believe that the apparent increment of the negative solitude phenomena (as opposed, for example, to solitude sought for writers, artists and other philosophers in search of a creative and reflexive stimulus) is related to the decadence of the community standards of life, the expansion of individualism and the establishment of the so-called organic solidarity, according to Durkheim terminology. Individualism, a feature of mass-societies, would be responsible for the end of the mutual aid sense and reciprocal knowledge of pre-industrial communities, a cause for isolation oriented solitude. Nowadays, people would live together not because they identify themselves with

one another, which would generate or assume feelings and attitudes of sharing, but because they would feel useful to each other, mainly in what concerns the protection assured by health, educational, recreational, police force and other institutions as well as by the easy access to consumption.

However, as Bauman Zygmunt (2003, pp.13, 14) states, community, by strengthening bonds of belonging, brings us safety in the same way as it deprives us from freedom, something, which does not happen to society. While the former generates a certain kind of slavery, the latter, due to its extreme individual expressions, leads us to abandonment, isolation, a “solitary coexistence” (idem, p.63), possibly deluded with collective life practises as demonstrations or other civil actions, or by integrating the so-called *aesthetic communities* around an idol, a song or a mobilizing cause.

It is in this context that the study of the relationship between the individual and the groups of belonging gains special relevance.

METHODOLOGY

The DLS - Differential Loneliness Scale for Non-Student Populations (Sermat & Schmidt, 1983) was applied to 217 random subjects in the district of Oporto, in order to compare the values obtained on sex, age, marital status and educational qualifications.

SAMPLE

Our sample comprises 217 residents in the district of Oporto, being 140 females and 77 males, with a mean age of 33.07 years and a standard deviation of 12.8 years. The average female age is 31.06 years and for men is 36.74 years. As regards to marital status, 107 subjects are single, 93 married, 11 divorced and widowed 6. Among the single, 77 are female and 30 male. Of the married, 54 are female and 39 male. The divorced, 5 are female and 6 male. As for the widows, 3 are female and 3 male.

Regarding qualifications, there is 1 illiterate subject, 24 with basic education, 30 with compulsory education, 70 with secondary education, 18 with technological courses, 65 undergraduate and 9 with postgraduate courses. Since the only illiterate is male; in basic education, 13 are female and 11 are male. In compulsory education, 13 are female

and 17 male. In secondary education, 46 are female and 24 male. In technological courses, 10 are female and 8 male. As for the graduates, 53 are female and 12 male. In the post-graduate studies, 5 are female and 4 male.

INSTRUMENT

The selected instrument was the DLS - Differential Loneliness Scale for Non-Student Populations, Sermat & Schmidt, 1983. This scale assesses the perceived lack or dissatisfaction with certain types of social relations, based on previous investigations (cf. Sermat, 1980), seems to contribute to the loneliness experience, also exploring some qualitative aspects of such relationships.

The definition behind DLS construction describes loneliness in terms of a subjective feeling of discrepancy between the types of relationships the individual perceives to have and those he would like to have (Sermat, 1980). So instead of asking the subject if he feels alone, the DLS asks how satisfied or dissatisfied he feels about a specific number of relationships.

The conceptual model of the DLS consists of two orthogonal dimensions: a relationship dimension and an interaction dimension, both in a 4 x 5 grid. In the definition of loneliness as relational deficit, for example, we can restrict the deficit to close interpersonal relationships, or extend it to include feelings of separation from a set of social relations, as Sadler (1975) proposed. DLS consists of four types of relationships: romantic and sexual relationships, friendships, family relationships and relationships with large groups or with the community.

DLS presents a type of measurement scale that differs from any other previously conceived as it questions to assess the quality and quantity of its own interactions in specific kinds of relationships.

This scale is also unique because, during its construction, the analysis of certain items was undertaken to reduce saturation of content due to depression, anxiety and self-esteem and minimize bias response of social desirability type. The scale reliability is high, with K-R 20s ranging from .90 to .92 and test-retest coefficients of .85 and .97 for males and females, respectively, for a period of 1 month.

RESULTS

Initially, an analysis of items was carried out with the following results: With regard to romantic and sexual relationships, 152 subjects (70%) currently have a meaningful romantic relationship, but there are differences in terms of age ($F = 1, 497, df = 43, p = 0.37$). Moreover, the divorced and widowed people present more discordant responses than the married one ($F = 8.005, df = 3, p = 0.000$). 139 subjects (64.1%) reported being currently involved in a romantic or marital relationship where both make a genuine effort to cooperate, though this is more true for single and married than for divorced or widowed people ($F = 5.624, df = 3, p = 0.001$). 150 subjects (69.4%) think that it is hard to tell someone they like him / her. 162 subjects (74.7%) considered themselves important people in emotional well-being and physical development of their partners or husbands. The single, married and widowed are significantly considered more important in emotional well-being of lovers or spouses than divorced ($F = 8.977, df = 3, p = 0.000$). 148 subjects (68.2%) have a boyfriend or spouse who meets many of their emotional needs. Married couples and single people feel more satisfied than the divorced and widowed ($F = 12.866, df = 3, p = 0.000$). 163 subjects (75.1%) consider that, at present, have true compatibility in a romantic relationship or marriage. Women reported having fewer romantic relationships than men ($F = 4.128, df = 1, p = 0.043$). Moreover, the divorced and widowed have less romantic relationships than single and married people ($F = 5.226, df = 3, p = 0.002$). 155 subjects (71.8%) said their partners or husbands / wives give them much support and encouragement. Single and married people feel significantly more support from partners than the divorced and widowed ($F = 11.920, df = 3, p = 0.000$). 181 subjects (83.4%) denied that people who say they are passionate about them are usually just "streamlining" to use them for their own purposes. The divorced men and widowers feel less than the single and married ones that someone falls in love with them ($F = 0.36, df = 3, p = 0.036$). 185 subjects (85.3%) revealed that, in their relations, they usually felt at ease in expressing both positive and negative feelings. There are differences regarding age ($F = 1.530, df = 43, p = 0.030$). 159 subjects (73.3%) said they had a special love relationship in which they feel truly understood. The divorced and widowers

have less emotional relationships in which they feel supported and understood ($F = 9093$, $df = 3$, $p = 0.000$). 149 subjects (68.6%) reported having an active love life. Differences were found regarding age ($F = 1.692$, $df = 43$, $p = 0.010$). Single, married or living with a partner have a love life more active than the divorced and widowed ($F = 10.717$, $df = 3$, $p = 0.000$). 168 subjects in the sample (77.4%) tend to get along with their partner in romantic relationships. Single people and married couples get along much better with their partners than the divorced and widowed ($F = 11.250$, $df = 3$, $p = 0.000$). 175 subjects (80.6%) consider that usually get the needed emotional security through a romantic or sexual relationship. The divorced are those who have more difficulties in getting emotional stability ($F = 3.166$; $df = 3$, $p = 0.025$). Regarding family relations, 174 subjects in the sample (80.2%) find it easy to express feelings of affection for members of their families, being easier for women to express feelings of affection for the family rather than men ($F = 5.861$, $df = 1$, $p = 0.16$). 191 subjects (88.0%) claim to get on well with their family. 177 subjects (81.6%) denied feeling often shy or introverted among their family. 174 subjects (80.2%) felt that their families are people who really understand them. Divorced people feel significantly more misunderstood than the single, married or widowed ($F = 3.341$, $df = 3$; $p = 0.020$). 175 subjects (80.6%) believe that members of their families like to know their friends. 159 subjects in the sample (73.6%) do not consider that their relatives are often too busy with their concerns to bother with their problems. The divorced and widowed feel their families less available than the married and widowed ($F = 2.806$, $df = 3$, $p = 0.41$). 186 subjects (86.1%) think that their family members give them the support they need. The divorced relate significantly less support from family than single, married or widowed ($F = 3.394$, $df = 3$, $p = 0.019$). 176 subjects (81.1%) state they do not feel embarrassed with the way their families behave. The lower the school level is more people feel embarrassed about the behavior of their family ($F = 3.502$, $df = 6$, $p = 0.007$). 187 subjects (86.2%) reported having a good relationship with most members of their families. Divorced people have a worst relationship with the family than the married and widowed. ($F = 3.373$; $g.l. = 3$, $p = 0.019$). 146 subjects (67.3%) do not consider they have little to say to members of their families. 188 subjects

(86.6%) feel they really belong to a family. Divorced people feel significantly they belong less to a family than married, widowed and single people ($F = 6090$, $df = 3$, $p = 0.001$). 178 subjects (81.4%), generally feel that their family know their strengths and qualities. 181 subjects in the sample (83.4%) denied having little contact with members of their families. The divorced and widowed have less contact with family members than the married and single ones ($F = 3.514$, $df = 3$, $p = 0.016$). 189 (87.5%) do not consider to avoid members of their families, whenever possible. 189 subjects (87.1%) believe their families value their opinions when making decisions as a family. 150 subjects (69.1%) feel that they are very open with the members of their families.

Regarding friendships, 163 subjects (75.1%) usually do not expect a friend to call and invite them before making plans to go somewhere. 176 subjects (81.1%) believe that most of their friends understand their motives and reasons. 198 subjects (91.7%) claim to have at least a good friend of the same sex. 188 subjects (86.6%) feel that some of their friends will remain by their side in most difficult situations. 141 subjects (65.0%) believe the effort to have friends and be loved is rewarded the way they would like it to be. 147 subjects in the sample (67.7%) feel they have enough friends in the city they live. 181 subjects (83.4%) feel they can lean on friends for help whenever is needed. 180 subjects of the sample (82.9%) have friends interested in what they do, but never interfering. 187 subjects (86.2%) allow themselves to become closer to their friends. 144 subjects (66.4%) do not feel that only a few friends understand them the way they want to be understood. 159 subjects (73.3%) deny that lately, many of their friendships have proved to be a disappointment. 163 subjects (75.1%) state they receive much help and support from friends. 170 subjects (78.3%) reported having some friends with whom they can talk without restrictions. 164 subjects (75.5%) claim to have some friends they can count on to meet the needs to establish mutual commitments. 191 subjects (87.3%) reported having at least one true friend. The single, married and widowed people responded more affirmatively than the divorced ($F = 5.335$, $df = 3$, $p = 0.001$). 171 subjects in the sample (78.8%) consider that, not having moved so often, have no difficulties in keeping friendships over time. 172 subjects in the sample (79.3%) denied having difficulties in

inviting a friend. There are differences in what concerns age ($F = 1.668$, $df = 43$, $p = .012$). The divorced and widowed have more difficulties in inviting a friend than the married and single people ($F = 4.699$, $df = 3$, $p = 0.003$). People with basic education and post-graduated show more difficulties in inviting a friend ($F = 2.447$, $df = 6$, $p = 0.026$). 190 subjects (88%) do not consider their friends are not interested in them for too long. 185 subjects (86.0%) consider that most of their friends are truly concerned about their welfare.

With regard to community relations, 156 subjects (70.0%) think people in their communities are really interested in what they think or feel. 163 subjects (75.1%) do not think that anyone in their community might not be worried with them. 175 subjects (80.6%) believe that there are many people in their community who understand their points of view and their beliefs.

Regarding relations with the groups, 180 people (82.9%) do not consider most of the people around them strange, being married couples and single people those who show a deeper perception, opposite to the divorced and widowed ($F = 3.547$, $df = 3$, $p = 0.15$). 174 subjects in the sample (80.2%) think they work well in groups. 179 subjects (82.5%) say they get great satisfaction from the groups they belong to. There are differences regarding age ($F = 1.773$, $df = 43$, $p = 0.005$).

Next, a factor analysis, conducted with *varimax* rotation, was carried out and items 15, 20, 40, 48 and 58 were excluded because they do not discriminate factors. These factors, as a whole, explain the variance of 54.227; while the first factor explains 13.838; factor 2 explains 4.486; factor 3 explains 2.378.

After establishing the factors, a comparative analysis (ANOVA) was undertaken respecting the sociodemographic variables (gender, age, marital status, qualifications).

There were significant differences in marital status with regard to Factor 1 (romantic relations), ($F = 14.739$, $df = 3$, $p = 0.000$) and Factor 2 (Family Relations), ($F = 4.856$, $df = 3$, $p = 0.000$): the divorced and widowed have less positive romantic relationships than single and married people or even any relationship. Divorced people have a significantly worst relationship with the family compared with those who are single, married or widowed.

The scale has a total average of 15.1196, the minimal value of 0.0 and the maximum value 58.00, the standard deviation is 11.21683.

There are significant differences with regard to marital status on the total scale ($F = 5.541$, $df = 3$, $p = 0.001$): overall, the divorced are those who feel more lonely, followed by widowers, married and, finally, single.

We performed a multiple linear regression, using the estimation method *stepwise* in order to assess which social demographic variables which mostly contributed to explain the value of the total scale. It was then found that only marital status explained the value ($R^2 = 0.039$, $F = 8.310$, $df = 1$, $p = .004$). We also showed that the items that have more weight or that better explain the value of the total scale are items 38 (*I do not get much satisfaction from groups I attend to*), 21 (*I have a boyfriend or partner who satisfies most of my emotional needs*), 19 (*I feel I can not turn to friends for help when I need*), 25 (*my parents are often too busy with their concerns to bother with my problems*) and 54 (*I have little contact with members of my family*), 27 (*No one in my community worries about me*), 59 (*My family values my opinion when making family decisions*), 2 (*Most people around me are strange*); 49 (*I have no neighbor to help me in difficult times*) and 44 (*My family is too critical towards me*) ($R^2 = .0636$, $F = 140.413$, $df = 1$, $p = 0.000$).

We also performed a multiple linear regression, to assess what the four factors contributed to more and better explanation of the full scale values. We note that the first factor to appear is factor 1 (*Romantic Relationships*); followed by factor 2 (*Family Relations*), followed by factor 3 (*Relationship with Friends*) ($R^2 = 0.995$, $F = 4080.881$, $df = 10$, $p = 0.000$).

As the value of Cronbach's alpha of the full scale is 0.936, we note that no items should be removed from the scale to the extent that the value does not increase when they are deleted, although items 15, 20, 40, 48 and 58 in the elaboration of factors having been deleted, in as much as they are not discriminatory.

When we conduct a multiple linear regression analysis to factor 1 (*Romantic Relationships*), we verify that the item 21 (*I have a boyfriend or spouse who meets many of my emotional needs*) is what has greater predictive power in the regression equation explaining most of the variance ($R^2 = 0.728$, $F = 572.189$, $df = 1$, $p = 0.000$).

Performing multiple regression analysis to factor 2 (*Family Relations*), we verify that item 54 (*I have little contact with members of my family*) is the one with greater predictive power in the regression equation explaining the majority of the variance ($R^2 = 0.577$, $F = 290.806$, $df = 1$, $p = 0.000$).

We also analyzed the linear regression of factor 3 (*Relationship with Friends*) and verify that item 39 (*I get lots of help and support from friends*) is the one with greater predictive power in the regression equation explaining most of the variance ($R^2 = 0.563$, $F = 268.810$, $df = 1$, $p = 0.000$).

We performed a multiple linear regression analysis on the factor 4 (*Relationship with the Community*) and verify that item 27 (*Nobody in my community is very concerned with me*) is what best predicts the factor ($R^2 = 0.587$, $F = 304.490$, $df = 1$, $p = 0.000$), followed by items 56, 12 and 53.

CONCLUSION

With regard to sexual-romantic relationships, we found that most of the sample has rewarding affective relationships, in which is involved, and which brings pleasure and satisfaction. Regarding the differences between the sociodemographic variables, we found that the widowed and divorced are the subjects whose loneliness in this kind of relationship is most noted. Differences were also found in relation to age.

Regarding the relationship with family, most of the sample feels well with the family, feels close to it, is often with it, feels available for family and feels family available to them. However, divorced and widowed feel families less available, less comprehensive, spend less time with family and their sense of belonging to a family is smaller.

It is curious that people with a lower education feel more ashamed of the behavior of their own family, than people with more education. Also it is nonetheless interesting that men have more difficulty in expressing affection with regard to the family.

As regards relations with friends, most of the sample has safe and satisfying friendships, they can count on. And once again, as regards the difference between the sociodemographic variables, marital status is the variable where more significant differences in what concerns loneliness is found - especially widows and divorcees feel

more alone regarding their friends. The same applies to relations with the major groups.

Regarding relations with the community, there were no significant differences concerning sociodemographic variables, and most of the subjects feel integrated in it.

Overall, the divorced are those who feel most alone followed by widowed, married and, finally, by single people. Only marital status explains the value found for the total scale of loneliness.

REFERENCES

- Pereira, P. C. (2008) (org.). "A solidão: uma ou muitas?" in Dias de Carvalho, A.; Baptista, I., "Filosofia e Pedagogia Social", *A Filosofia e a Cidade*. Porto: Campo das Letras.
- Schmidt, N. & Sermat, V. (1983). Measuring loneliness in different relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1038-1047.

L'ENJEU « CITOYENNETÉ » DANS LA CONSTRUCTION DE L'UNION EUROPÉENNE : ASPECTS POLITIQUES ET CONCEPTUELS

Georges Stamelos - Université de Patras - Grèce

La Communauté Économique Européenne (CEE), dans ses fondements, avait comme objectif suprême la construction d'un espace économique européen. Bien sûr, après sa transformation en Union Européenne (UE) (Traité de Maastricht, 1992), elle a ajouté à ses terrains d'investigation la dimension sociale. Cette dimension semble avoir, jusqu'à aujourd'hui, deux caractéristiques : d'une part, elle reste faible, parfois marginale ou verbaliste, et d'autre part, elle est interprétée comme un outil de réalisation économique. Toutefois, la transformation de la CEE en UE est de taille dans la mesure où elle rend légitime le discours autour de la dimension sociale et la revendication de la mise en route d'une vraie politique sociale. Comme conséquence de cette transformation apparaît le concept de la « citoyenneté de l'Union » autour duquel un arsenal de notions se tisse, au fur et à mesure, et des politiques relatives à sa restauration se développent. Dans ce texte, on s'est attaché à connaître et analyser l'utilisation de ce concept dans les politiques européennes, et plus spécialement dans les politiques relatives à l'éducation et la formation, ainsi que les politiques visant la jeunesse. On insistera sur son déplacement, de « citoyenneté » à « citoyenneté active », pour arriver sur le rôle de l'école dans l'instruction des jeunes à une citoyenneté active.

1. L'ENJEU AUTOUR DU CONCEPT « CITOYENNETÉ » DANS L'UNION EUROPÉENNE: ENTRE THÉORIE ET MISE EN PRATIQUE

Le concept de « citoyenneté » est à la fois crucial et

épineux. Crucial dans la mesure où, sans son existence, l'UE resterait l'affaire de quelques bureaucrates isolés dans leur tour d'ivoire de Bruxelles et loin des peuples européens. Épineux, parce qu'il se lie explicitement ou implicitement à la controverse de l'existence ou pas d'une identité européenne et, par la suite, à sa relation avec l'identité nationale.¹ Dans ce texte nous n'insisterons pas sur cette controverse, mais nous garderons à l'esprit qu'elle existe et influence les positions prises dans le débat concernant la « citoyenneté ».

1.1. Sa mise en valeur et ses ambiguïtés

L'existence formelle d'une « citoyenneté » européenne,² parallèle à la citoyenneté nationale a été mise en valeur à partir du Traité de Maastricht (1992). Elle faisait également partie du Traité constitutionnel (2002) qui n'a pas abouti suite dans un premier temps, à la victoire du « non » aux référendums en France et aux Pays-Bas, et dans un deuxième temps, au référendum irlandais.

Il est vrai que, mise à part l'enjeu entre « citoyenneté nationale » et « citoyenneté européenne » qui porte, en fin de compte, sur l'existence, le rôle et la place des États – nations de l'Ère de la Modernité à nos jours, il y a également un autre enjeu : quels droits et quelles

¹ Pour des raisons historiques, il faut signaler que le premier texte qui fait référence à une *identité européenne* se monte au 1973 et la Déclaration du CE de neuf pays membres de cette époque (Copenhague, 14 et 15 décembre 1973). De lors, les textes officiels de l'UE semblent préférer le concept « citoyenneté ». Par contre, dans les discours oraux, le concept utilisé est plutôt celui de l' « identité ». D'une manière globale, il paraît que l'usage de deux concepts se fait d'une manière hasardeuse qui pourrait, pourtant, cacher un enjeu politique.

² Pour vrai dire « citoyenneté de l'Union ».

obligations découlent de l'instauration d'une seconde citoyenneté à côté de la citoyenneté nationale. De plus, si les deux citoyennetés co-existantes n'ont pas le même contenu, quel contenu dominerait?

La question est importante dans la mesure où l'on peut, dans l'histoire européenne, remarquer un élargissement des droits découlant de l'appartenance des citoyens à un État - Nation. Ainsi, les droits politiques initiaux se sont élargis pour incorporer aussi des droits sociaux, économiques et culturels (aide sociale, revenu minimum garanti, sécurité sociale, etc). Pour être exact, à côté de la citoyenneté politique s'est ajoutée une citoyenneté sociale. Par contre, dans le texte du Traité constitutionnel, les droits proposés, découlant de la citoyenneté européenne, étaient restreints par rapport aux droits que la citoyenneté nationale assurait³. Dès lors, une question de base se posait: avec une éventuelle approbation de la première, risquait-t-on l'abolition des droits sociaux dans les pays membres? La question s'avérait centrale d'autant plus que l'éventuelle existence d'une constitution européenne prenait le pas sur les constitutions nationales.

1.2. De la citoyenneté à la citoyenneté active : conception, définition, enjeux sociaux

La discussion sur la citoyenneté de l'Union est nécessaire, mais elle reste encore assez théorique et éloignée des problèmes quotidiens, auxquels les peuples d'Europe sont confrontés. Pour qu'une réponse soit donnée, l'UE a commencé à utiliser le concept de la « citoyenneté active », en visant principalement les jeunes et leurs problèmes particuliers.

La définition avancée par l'UE est la suivante : « *La notion de citoyenneté active des jeunes renvoie directement à une participation pleine et entière du jeune à la vie en société, à son engagement, mais aussi à sa capacité à exercer cette citoyenneté* » (Commission des Communautés Européennes, 2003 :5).

³ Pour donner une idée introductive, dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2000/C364/01) figurent six domaines de base : dignité, liberté, égalité, solidarité, citoyenneté et justice. Dans le domaine « citoyenneté », on trouve les droits suivants (articles 39-46) : Droit de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen, droit de vote et d'éligibilité aux élections municipales, droit à une bonne administration, droit d'accès aux documents, médiateur, droit de pétition, liberté de circulation et de séjour, protection diplomatique et consulaire.

En ce qui concerne les enjeux sociaux relatifs à la citoyenneté active on peut signaler que la préoccupation se porte, entre autre, sur un fossé qui se creuse entre (une partie de) la jeunesse et les affaires politiques et sociales. Pour ne donner qu'un exemple, dernièrement, l'Union essaie de concrétiser un nouveau phénomène social : les « *Neets* » (young people Not in Education, Employment or Training), donc des jeunes « absents », qui ne participent ni à l'éducation, ni à la formation, ni à l'emploi. Leurs appellations varient « *quitters* », « *escapists* », « *settlers* » ou « *rebels* ». Il semble que leur nombre tourne autour de 10% au Royaume Uni selon le *Statistical First Release* (SFR) du Department for Children, Schools and Families (<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000822/index.shtml>).

2. ESQUISSE DU CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA POLITIQUE DE L'UNION EUROPÉENNE: ÉCONOMIE, DÉVELOPPEMENT, EMPLOI

2.1. La stratégie de Lisbonne

La politique actuelle de l'Union concernant l'économie, le développement et l'emploi se base sur la Stratégie ou Processus de Lisbonne (2000). Cette stratégie s'est fait connaître par la fameuse phrase du Conseil européen (CE) qui a fixé l'objectif ambitieux du devenir de l'UE, d'ici à 2010, « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23-24 Mars 2000, point 5, p.3).

Il est évident que ce processus s'attache à la promotion des changements sur deux secteurs :

- a) un secteur purement économique qui a comme objectif l'achèvement du marché intérieur et la préparation d'une économie de la connaissance (par le biais du renforcement de la procédure des changements concernant la concurrence et l'innovation).
- b) un secteur social qui vise à la modernisation du modèle social européen, l'intérêt porté à l'homme et la lutte contre l'exclusion sociale (op.cit)⁴.

⁴ Par la suite, en commençant par le Conseil de Göteborg (Juin 2001), un troisième secteur fut ajouté : l'environnement.

Quant à la place de l'éducation dans la stratégie de Lisbonne, on pourrait signaler que cette stratégie met le système de l'éducation et de la formation ainsi que des centres de recherche des pays membres au centre des efforts pour l'accomplissement de son objectif principal. Il est intéressant de constater que Lisbonne intègre et unifie, selon sa logique, des actions, précédemment indépendantes, menées dans le cadre de l'UE (et même du continent européen). Plus spécialement, elle prévoit l'adaptation à ses objectifs et le renforcement des procédures de coordination pré-existantes : processus de Luxembourg relatif à l'emploi, processus de Cardiff concernant le fonctionnement des marchés, processus de Cologne relatif au dialogue macro-économique, processus de Bologne concernant la construction de l'espace européen de l'éducation supérieure et processus de Copenhague relatif à l'éducation professionnelle et la formation. Enfin, par l'introduction de la méthode ouverte de coordination (MOC), elle modifie la coopération européenne dans des domaines comme l'éducation, la formation, la recherche, la jeunesse, etc. Ainsi, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, la MOC transforme les objectifs communs, décidés au niveau Communautaire, en objectifs nationaux, dont la mise en œuvre est confiée aux pays membres dans un cadre de suivi très strict (COM (2005) 141, pp.8-9).

Par la suite, nous présenterons les objectifs et les priorités de l'éducation tout au long de la vie dans le cadre de la stratégie de Lisbonne.

2.2. La place de l'éducation tout au long de la vie dans la stratégie de Lisbonne

Le programme cadre de l'UE, pour la période actuelle, est intitulé « Éducation – Formation 2010 ». Ce programme a incorporé toute action relative à l'éducation (professionnelle) et la formation au niveau Communautaire et des pays membres.

En effet, le CE de Lisbonne, mettant l'accent sur la valeur des systèmes d'éducation et de formation, a souligné leur rôle dans la stratégie économique et sociale pour l'avenir de l'Union. Il a expliqué que les défis de la société de la connaissance exigent non seulement « *une radicale transformation de l'économie européenne* » mais aussi

« *un programme ambitieux en vue de mettre en place les infrastructures nécessaire à la diffusion des connaissances, de renforcer l'innovation et la réforme économique, et de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation* » (Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23-24 Mars 2000, § 1,2). En reconnaissant, donc, le rôle central de l'éducation et de la formation dans la société de connaissance, le CE a invité les ministres de l'éducation des pays membres, c'est-à-dire, le Conseil des ministres de l'éducation à « *entreprendre une réflexion générale sur les objectifs futurs concrets des systèmes d'enseignements, axés sur les préoccupations et les priorités communes tout en respectant les diversités nationales, en vue de contribuer au processus de Luxembourg et de Cardiff et de présenter un rapport plus complet au CE au printemps 2001* » (de Stockholm) (op.cit., §. 27).

Un an après, le CE a approuvé le rapport du Conseil d'Éducation (Cd'E) relatif aux « *futurs objectifs des systèmes d'éducation et de formation* ». De plus, il a demandé du Cd'E et de la Commission de présenter au CE de Barcelone (printemps 2002) un rapport « *comportant un programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs concernant les systèmes d'éducation et de formation, notamment en les évaluant grâce à la méthode ouverte de coordination et dans une perspective mondiale* » (Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Stockholm, 23 et 24 mars 2001, paragr.11).

À Barcelone, le CE, soulignant la place de l'éducation et de la formation en vue de la réalisation des objectifs posés à Lisbonne, a concrétisé un nouvel objectif consistant : « *à faire ces systèmes d'enseignement et de formation, d'ici à 2010, une référence de qualité mondiale* » (Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 Mars 2002, paragr.43). De plus, « *il se félicite pour l'accord intervenu sur le texte détaillé du programme de travail pour 2010 relatif aux systèmes d'enseignement et de formation* » (op.cit). Ce programme « *devra se fonder sur trois principes de base : amélioration de la qualité, accès universel facilité, et ouverture sur le monde* » (op.cit). Ces trois principes de base, par la suite, étaient, dans une première phase, concrétisés en treize priorités/buts.

Pour notre travail, le principe intéressant est le deuxième,

« accès universel facilité », pour lequel la Communication C142/01 du Conseil de 2002 clarifie que : « *le modèle social européen de cohésion sociale doit pouvoir permettre à tous les citoyens d'accéder aux systèmes d'éducation et de formation formels ou non formels en facilitant notamment le passage d'une filière d'éducation à une autre (par ex. de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur) et ce, de la petite enfance à l'âge adulte (...)* [les systèmes d'enseignement et de formation doivent faire] un effort pour rendre ces systèmes plus attrayants, voire aussi adaptés aux besoins des différents groupes concernés (...) [Ainsi, ils] peuvent jouer un rôle important pour la promotion d'une **citoyenneté active**, de l'égalité des chances et d'une cohésion sociale durable » (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_fr.htm)⁵.

Par la suite, huit équipes d'experts, provenant de 31 pays d'Europe, se sont constituées pour élaborer les treize priorités/buts et sollicités l'œuvre de la Commission mais aussi leur mise en œuvre au niveau des pays membres. Selon la MOC, deux méthodes de soutien ont été mises en avant : l'échange de meilleures pratiques et les visites d'études et l'évaluation comparative par des pairs. De plus, après une demande du CE, adopté par le Cd'E, en Mai 2003, la Commission a proposé une liste d'indicateurs, qui est, depuis, en processus d'amélioration continue et des critères de référence (benchmarks) (COM (2002) 629). Leur adaptation visait à faciliter les pays membres à déterminer leurs priorités spécifiques et, en même temps, à fournir à la Commission les outils nécessaires pour le suivi du progrès des objectifs Communautaires dans les pays membres. En effet, le suivi périodique des performances et du progrès, par l'usage d'indicateurs, consiste en un élément clé du processus de Lisbonne, car il permet l'identification des points forts et des faiblesses (Conclusions du Conseil (d'Éducation), 24 Mai 2005, paragr.8). Comme il a été clairement noté : « *l'ambition explicitement formulée de devenir l'Union l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde serait lettre morte si elle n'incluait pas des outils de*

⁵ Ce texte reproduit le rapport du Conseil «Éducation» au Conseil européen sur «Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation, du 14 février 2001.

contrôle du progrès réalisé » (SEC (2005) 419, p. 23₆).

Au départ, les indicateurs étaient déterminés en nombre de 33 (COM (2002) 629), par la suite, leur nombre fut diminué à 29 pour la période 2004-2006 (SEC (2004) 73). Plus tard, après la demande du Cd'E de 24 Mai 2005 (§.20) à la Commission, cette dernière a proposé 20 indicateurs. Enfin, le Cd'E, en Mai 2007, a adopté 16 indicateurs qui sont actuellement en valeur. Pour notre travail, l'indicateur intéressant est : « *compétences pour la mise en œuvre de la **citoyenneté*** » (indicateur n.12) (Conclusions du Conseil (d'Éducation), 24 Mai 2005, paragr.11).

D'autre part, les critères de référence (benchmarks) focalisent en six secteurs dont le deuxième est « l'abandon précoce de l'école ». Ce « benchmark » fonctionne en deux sens : il signale la moyenne de 15 pays membres en 2002 et, en même temps, indique les résultats de trois pays membres les plus performants.

Parallèlement, parmi les cinq objectifs principaux de l'UE jusqu'en 2010 font partie :

- « *Pour 2010, tous les États membres devraient au moins réduire de moitié le taux de jeunes quittant prématurément l'école comparé au niveau de celui de l'année 2000 afin d'atteindre un taux moyen de l'Union européenne (UE) de 10% ou moins*⁷,
- *Pour 2010, les États membres devraient veiller à ce que le pourcentage moyen de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant au moins un niveau d'études secondaires supérieures atteigne 80 % ou plus*⁸.

⁶ Traduction personnelle de la version anglaise

⁷ L'évolution des taux d'abandon scolaire (à savoir le nombre de jeunes âgés de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas d'études ou de formation) donne quelques signes encourageants dans la plupart des États membres, mais des efforts considérables devront être consentis au cours des années à venir pour atteindre cet objectif primordial d'ici 2010. La moyenne en 2002 de l'UE est de 19 %, alors que les trois pays de l'UE les plus performants (Suède, Finlande et Autriche) affichent une moyenne de 10,3 %. Ce taux est actuellement de 45 % au Portugal, 29 % en Espagne et 26 % en Italie.

⁸ Dans la plupart des États membres, le taux d'achèvement a augmenté régulièrement. En ce qui concerne la classe d'âge des 25-64 ans, le taux moyen dans l'Union est passé de quelques 50 % de la population au début des années 90 à 66 % environ en l'an 2000. Si cette tendance se poursuit jusqu'en 2010, le taux moyen dans l'UE atteindra environ 80 %. À

- *Pour 2010, le pourcentage de jeunes de 15 ans ayant de mauvais résultats en lecture, en mathématiques et en sciences sera au moins réduit de moitié par rapport à celui de l'année 2000 dans chaque État membre,*» (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_fr.htm).

Il faut signaler que ces trois (sur cinq) objectifs se sont incorporés, comme tels, à la Stratégie Révisée Communautaire pour l'Emploi (Décision du Conseil, n.578/2003/CE). De plus, ils font partie des lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi (2005 – 2008) (COM (2005), 141, ligne directrice 22). En conséquence, on retrouve ici le double rôle reconnu aux systèmes de l'éducation et de formation (le rôle économique et le rôle social). Les conclusions de la Présidence de 2006 le note clairement : « [les systèmes de l'éducation et de formation] *consistent en des facteurs centraux pour le développement du capital humain de l'UE, à long terme, relatif à la concurrence et la cohésion sociale* » (Conclusions de la Présidence, 23 et 24 Mars 2006, paragr.23)¹⁰.

Étant donné que l'on est actuellement à la fin de la période en question (2010), il est intéressant de chercher les premières constatations par rapport au progrès des objectifs principaux. Selon, les textes de l'UE, le progrès effectué concernant l'abandon précoce de l'école et l'accroissement du pourcentage des bacheliers n'est pas suffisant. Il souligne aussi que la capacité de lecture fut l'heure actuelle, les trois pays de l'UE les plus performants (Allemagne, Danemark et Suède) ont une moyenne de 83 %, contre 21 % pour le Portugal, 42 % pour l'Espagne et 46 % pour l'Italie.

9 Selon la récente enquête PISA de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les niveaux actuels de compréhension de l'écrit (jeunes âgés de 15 ans) sont plus élevés aux États-Unis et au Japon par rapport à l'UE. Ces résultats ont suscité de larges débats dans plusieurs États membres en raison des résultats étonnamment faibles (par exemple en Allemagne et au Luxembourg) ou de la performance exceptionnelle de la Finlande par exemple. Il est donc clair qu'il reste encore beaucoup à faire pour améliorer les résultats et accroître la qualité de l'éducation et de la formation en Europe de manière à égaler les meilleurs niveaux mondiaux (Japon et Finlande). Des efforts particuliers devraient être consentis de manière à réduire leur nombre au moins de moitié d'ici 2010.

10 Traduction personnelle de la version anglaise.

même aggravée, en citant les résultats de PISA. Plus spécialement la Commission et le CE dans son rapport commun relatif au progrès de l'application du programme « Éducation - Formation 2010 » (C86/01/2008, pp.2-6) se préoccupent, entre autre, du pourcentage des jeunes qui quittent prématurément l'école sans avoir acquis les compétences de base. Il est à signaler que l'accent fut mis sur les immigrés et les jeunes sortis de l'immigration, deux groupes qui ont, dans tous les pays membres, les moins bons résultats quant aux différents critères de référence. Selon un texte relativement récent de la Commission (COM (2008) 865) la situation actuelle concernant les critères de référence pour 2010 est la suivante :

Critère de référence	Objectif pour 2010	Réalité Actuelle
Abandon précoce	<10%	15,3%
Pourcentage des diplômés en Mathématiques, Sciences pures et Technologiques	>15%	25,9%
Pourcentage des bacheliers à l'âge de 22	>85%	77,8%
Pourcentage des jeunes de 15 ans de niveau bas en lecture/ compréhension	<15,5%	24,1%
Moyenne participation à l'éducation tout au long de la vie	>12,5%	9,6%

Source : COM (2008) 865

Actuellement, on est en train de désigner le nouveau programme 2010-2020 qui sera développé sur la base de la MOC. Il aura quatre objectifs stratégiques, dont un concerne notre travail : favoriser l'équité, la cohésion sociale et la **citoyenneté active** (Conclusions du Cd'E, 12 Mai 2009, §.3)¹¹. Les critères de référence (benchmarks)

11 « *Les politiques d'éducation et de formation devraient permettre à tous les citoyens, quelle que soit leur situation personnelle, sociale ou économique, d'acquies, d'actualiser et de développer tout au long de leur vie à la fois des compétences professionnelles et les compétences clés nécessaires pour assurer leur employabilité et favoriser l'approfondissement de leur formation, la **citoyenneté active** et le dialogue interculturel. Les inégalités dans le système éducatif devraient être réduites en fournissant au stade de la petite enfance des services d'éducation de grande qualité et un soutien ciblé, et en promouvant une éducation ouverte à tous. Les systèmes d'éducation et de formation devraient viser à ce que tous les apprenants, y compris ceux qui proviennent de milieux défavorisés, ceux qui ont des*

sont au nombre de cinq, dont trois en relation avec notre sujet de recherche :

- *Maîtrise insuffisante des compétences de base*

But : « *d'ici 2020, la proportion de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences, devrait descendre sous le niveau des 15 %* ».

- *Jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation*

But : « *d'ici 2020, la proportion des jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation devrait être inférieure à 10 %* ».

- *Enseignement préscolaire*

But : « *d'ici 2020, au moins 95 % des enfants ayant entre quatre ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire* » (op.cit., annexe 1, pp.15-16).

En même temps, dans le processus de Copenhague, le Communiqué de Maastrich, en 2004, signale quatre aspects clés, dont « *les besoins des « faiblement qualifiés » (environ 80 millions de personnes âgées de 25 à 64 ans dans l'UE) et les groupes désavantagés, dans le but de renforcer la cohésion sociale* » (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_fr.pdf).

Enfin, le programme Communautaire « *Éducation tout au long de la vie : 2007 - 2013* » a comme objectif principal sa contribution à la meilleure employabilité des citoyens européens et le renforcement de la cohésion sociale. Parmi ses onze objectifs spécifiques on trouve également : « *renforcer la contribution de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à la cohésion sociale, à la **citoyenneté active**, au dialogue interculturel, à l'égalité hommes - femmes et à l'épanouissement personnel* »

(Décision n° 1720/2006/CE du Parlement Européen et du Conseil du 15 novembre 2006, p.4).

besoins particuliers et ceux qui sont issus de l'immigration, achèvent leur formation, notamment, le cas échéant, dans des écoles de la seconde chance et grâce à un enseignement plus personnalisé. L'éducation devrait promouvoir les compétences interculturelles, les valeurs démocratiques et le respect des droits fondamentaux et de l'environnement, et combattre toutes les formes de discrimination, en donnant à tous les jeunes les moyens d'interagir positivement avec d'autres jeunes d'horizons différents » (p.7).

2.3. La politique pour la jeunesse

Comme on a pu constater, le concept « *citoyenneté active* » fait partie des outils mis en jour dans le cadre de la politique pour l'éducation et la formation qui est une des politiques développées visant l'accomplissement de l'objectif suprême de l'Union Européenne, la construction d'un espace européen d'économie. Par la suite, on va constater que ce concept tient une place éminente dans la politique pour la jeunesse qui, elle aussi, a été mise en route visant le même objectif. Il faut signaler qu'étant donnée la place du concept dans cette politique, on est obligé de se montrer plus persistants sur les textes politico - administratifs de l'UE.

2.3.1. Bref historique

L'UE a développé depuis la fin des années '80 des programmes consacrés aux jeunes, mais c'est seulement après la publication de la Commission, en novembre 2001, du Livre blanc « *Un nouvel élan pour la jeunesse européenne* » (COM(2001) 681) (et la résolution du Conseil du 27 juin 2002), que le développement d'une coopération politique dans le domaine de la jeunesse s'est mis en route (Commission des Communautés Européennes, 2004 : 3). Dans le Livre Blanc, se fonde la nécessité pour le développement des politiques relatives à la jeunesse. Cependant, la Commission se montre attentive dans la mesure où la « *jeunesse* » est un sujet sensible pour les pays membres et par conséquent il appartient à leur responsabilité. Pour cette raison, la méthode de mise en place des politiques européennes pour la jeunesse ne peut s'effectuer que par l'outil de la MOC. Par la suite, la Commission consolide l'idée que la « *jeunesse* » peut être envisagée tant comme un domaine de politique autonome que comme un sujet horizontal, traversant autres domaines de politique. Pour la consolidation du premier, la Commission signale l'existence du programme JEUNESSE (2000-2006). Le programme JEUNESSE avait pour objectif de « *promouvoir une contribution active des jeunes à la construction européenne, de développer la compréhension interculturelle, de renforcer les valeurs fondamentales telles que le respect des droits de l'homme et la lutte contre le racisme et la xénophobie, de développer le sens de la solidarité, d'encourager l'esprit d'entreprise, d'initiative* »

et la créativité, de stimuler la reconnaissance de l'éducation non formelle, de renforcer la coopération de tous ceux qui sont actifs dans le domaine de la jeunesse » (COM(2001) 681, p.22). Pour le second, la Commission argumente en faveur de l'idée d'une dimension « jeunesse » dans les domaines de politique concernant :

- L'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité
- L'emploi
- L'intégration sociale
- Les politiques contre le racisme et la xénophobie (op.cit., pp.19-21).

Par la suite, au printemps 2005, le Pacte européen pour la jeunesse a été adopté dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (COM(2005) 206) : « *La présente communication indique comment les États membres peuvent mettre en pratique le Pacte européen pour la jeunesse, adopté par le Conseil européen en mars 2005, en s'appuyant sur les stratégies européennes pour l'emploi et l'inclusion sociale ainsi que sur le programme de travail « Éducation et formation 2010 ». L'objectif principal est d'améliorer l'instruction, la formation, la mobilité, l'insertion professionnelle et l'inclusion sociale des jeunes européens, tout en facilitant la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle. La Commission appelle également à la mise en cohérence des initiatives dans ces différents domaines et invite les États membres à consulter les jeunes sur l'élaboration et le suivi de leur mise en application* » (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_fr.htm).

Il faut aussi signaler qu'étant donné le poids spécifique qu'a pris, au fur à mesure, la « jeunesse », à partir de 2004, et à côté du programme JEUNESSE, un autre programme relatif fut ajouté : « Le programme pour la promotion des organisations non gouvernementales actives dans le domaine de la jeunesse (2004-2006) ». Actuellement, est en vigueur le programme « Jeunesse en action (2007-2013) » qui a pris la forme du programme JEUNESSE.

2.3.2. La politique pour la jeunesse : défis, priorités, méthode d'application

Les principaux défis pour les politiques de la jeunesse s'avèrent, d'une part, l'aspect sociodémographique européen caractérisé par le déséquilibre croissant entre

jeunes et moins jeunes, et d'autre part, la modification des conditions dans lesquelles vivent les jeunes (Commission des Communautés Européennes, 2004 : 3-4).

En même temps, il est souligné que l'avenir de l'Europe dépend chaque jour davantage de sa capacité à promouvoir des sociétés conviviales pour les enfants et les jeunes. Ainsi, l'intégration des jeunes défavorisés afin d'éviter toute forme de discrimination ou d'exclusion (spécificité culturelle ou ethnique, handicap, facteurs socioéconomiques, sexe, etc) s'avère cruciale (Commission des Communautés Européennes, 2005 : 2). Dans ce contexte quatre thèmes principaux se dégagent :

- La vulnérabilité des jeunes
- La nécessité de la solidarité intergénérationnelle dans une société vieillissante
- La nécessité d'améliorer les compétences des jeunes par l'éducation et la formation
- La nécessité d'une plus grande cohérence dans tous les domaines politiques qui touchent aux jeunes (Commission des Communautés Européennes, 2005 : 3).

En se basant sur les thèmes précédents, les priorités de l'Union ont été formulées en trois mots :

- Participation
- Information
- Volontariat des jeunes (Commission des Communautés Européennes, 2005 : 9-10).

Parallèlement, les résolutions du Conseil des 25.11.2003 et 15.11.2004 ont fixé quatorze objectifs en faveur de l'engagement des jeunes, répartis en quatre axes (Commission des Communautés Européennes, 2005 : annexe 3 et Commission des communautés européennes, 2003 : 6-8) :

- Participation
Accroître la participation des jeunes en mettant en place et en appuyant les actions qui favorisent l'exercice actif de leur citoyenneté et en renforçant leur participation effective à la vie démocratique :

1. *accroître la participation des jeunes à la vie citoyenne de leur communauté ;*
2. *accroître la participation des jeunes à la*

démocratie représentative ;

1. *encourager davantage les différentes formes d'apprentissage de la participation.*

➤ **Information**

Améliorer l'accès des jeunes à l'information pour les informer davantage en vue de renforcer leur participation à la vie publique et de favoriser leur épanouissement en tant que citoyens actifs et responsables :

4. *améliorer l'accès des jeunes aux services d'information ;*
5. *accroître l'offre d'informations de qualité ;*
4. *renforcer la participation des jeunes à l'information des autres jeunes, par exemple à l'élaboration et à la diffusion de l'information.*

➤ **Volontariat des jeunes**

Afin de renforcer une citoyenneté active des jeunes et leur sens de la solidarité, des activités de volontariat devraient être élaborées, favorisées, promues et reconnues à tous niveaux :

7. *développer le volontariat chez les jeunes dans le but de mieux les sensibiliser aux possibilités existantes, d'élargir le champ d'application de ces possibilités et d'en améliorer la qualité ;*
8. *faciliter l'engagement volontaire des jeunes en éliminant les obstacles existants ;*
9. *promouvoir le volontariat en vue de renforcer la solidarité et l'engagement des jeunes en tant que citoyens ;*
10. *garantir la reconnaissance des activités entreprises par des jeunes dans un esprit de volontariat et, par là même, la reconnaissance de leurs compétences personnelles et de leur engagement en faveur de la société ainsi que le rôle joué par ces activités pour faciliter la transition du monde de l'éducation au monde du travail et à la vie adulte.*

➤ **Pour une compréhension et une connaissance améliorées de la jeunesse**

Pour élaborer en temps opportun des politiques efficaces et durables, il importe d'encourager la mise en place en Europe

d'un espace de la connaissance de la jeunesse qui présente une cohérence, une pertinence et une qualité satisfaisantes et d'anticiper les besoins par l'échange, le dialogue et les réseaux:

11. *de recenser, y compris aux niveaux local et régional, les connaissances existantes sur des questions prioritaires du domaine de la jeunesse (à savoir, la participation, l'information et le volontariat) et prendre des mesures pour les compléter, les actualiser et en faciliter l'accès ;*
12. *dans un deuxième temps, recenser, y compris aux niveaux local et régional, les connaissances existantes sur d'autres questions prioritaires présentant de l'intérêt pour le domaine de la jeunesse, telles que l'autonomie, l'apprentissage non formel, la lutte contre la discrimination, l'éducation et la formation, l'emploi, l'esprit d'entreprise, la créativité, la transition entre le monde de l'éducation et celui du travail, l'insertion sociale et la santé, et appliquer des mesures pour les compléter, les actualiser et en faciliter l'accès ;*
13. *veiller à la qualité, à la comparabilité et à la pertinence des connaissances recueillies dans le domaine de la jeunesse, grâce à des méthodes et à des outils adéquats ;*
14. *faciliter et promouvoir les échanges, le dialogue et la création de réseaux pour garantir la visibilité de la connaissance dans le domaine et anticiper les besoins.*

Enfin, les priorités et les objectifs, définis par l'élaboration des instances communautaires, se sont transformés en politique initiée par le biais d'un programme. Dans notre cas, il s'agit du programme « Jeunesse en action (2007-2013) ». Ce programme contient cinq objectifs généraux. Chaque objectif général comprend un nombre d'objectifs spécifiques (http://europa.eu/legislationsummaries/education_training_youth/youth/c11080fr.htm) :

- *Promouvoir la citoyenneté active des jeunes*
 - *donner la possibilité aux jeunes ainsi qu'aux organisations qui les représentent de participer au développement de la société et de l'UE;*
 - *développer leur sentiment d'appartenance à l'UE;*

- *encourager leur participation à la vie démocratique en Europe;*
 - *renforcer leur mobilité en Europe;*
 - *développer l'apprentissage interculturel;*
 - *promouvoir les valeurs fondamentales de l'UE;*
 - *encourager l'esprit d'initiative, d'entreprise et de créativité;*
 - *assurer la participation au programme des jeunes défavorisés, y compris les jeunes handicapés;*
 - *assurer et promouvoir le principe d'égalité entre hommes et femmes dans la participation au programme et dans les actions menées;*
 - *offrir des possibilités d'apprentissage informel et non formel ayant une dimension européenne et créer des possibilités innovantes dans le cadre de la citoyenneté active.*
- *Développer la solidarité des jeunes*
 - *favoriser leur engagement personnel par des activités de volontariat au niveau européen et international;*
 - *associer les jeunes aux actions de solidarité de l'UE.*
 - *Favoriser la compréhension mutuelle des jeunes de différents pays*
 - *développer les échanges et le dialogue interculturel entre les jeunes de l'UE et des pays voisins;*
 - *favoriser la qualité des structures nationales de soutien aux jeunes, ainsi que le rôle des personnes et des organisations actives dans le domaine de la jeunesse;*
 - *développer des projets transnationaux de coopération thématique impliquant les jeunes et les personnes actives dans le domaine de la jeunesse.*
 - *Améliorer la qualité des systèmes de soutien des activités des jeunes et des capacités des organisations de la société civile dans le domaine de la jeunesse*
 - *contribuer à la mise en réseau des organisations;*
 - *développer la formation et la coopération des personnes travaillant dans le domaine de la jeunesse;*
 - *stimuler l'innovation en matière d'activités en faveur des jeunes;*
 - *améliorer l'information des jeunes, y compris l'accès des jeunes handicapés à celle-ci;*
 - *soutenir des projets et initiatives à long terme des organismes régionaux et locaux;*
- *favoriser la reconnaissance des qualifications et des compétences des jeunes;*
 - *favoriser l'échange de bonnes pratiques.*
- *Favoriser la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse*
 - *encourager l'échange de bonnes pratiques et la coopération entre administrations et responsables politiques;*
 - *encourager le dialogue structuré entre les responsables politiques et les jeunes;*
 - *améliorer la connaissance et la compréhension de la jeunesse;*
 - *contribuer à la coopération entre les différentes formes de volontariat des jeunes au niveau national et international.*

2.3.3. La politique pour la jeunesse, la citoyenneté active et le rôle de l'école

On a constaté que la citoyenneté active se présente comme un concept clé dans le cadre de la politique pour la jeunesse. Son sens fort est celui de la « participation ». Du coup, l'intérêt se dirige vers les conditions qui peuvent consolider l'envie de participation chez les jeunes. Par conséquent, le besoin d'élaborer un concept neuf, l'« éducation à la participation », s'avère important et se met en route. Selon un document de travail de la Commission, l'UE devrait se montrer attentive sur les points suivants (Document de travail des services de la commission, 2003 :11):

- *Participer relève d'un processus d'apprentissage lié aux trajectoires individuelles*
- *Ces apprentissages doivent être développés dans le cadre de l'éducation formelle, non formelle et informelle qui jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des compétences sociales nécessaires à une participation active des jeunes*
- *Les liens et les complémentarités entre éducation formelle et non formelle doivent être renforcés*
- *Il est nécessaire de mieux connaître, de mieux valider et d'échanger davantage les expériences et projets de participation active des jeunes*
- *Dans ces processus d'apprentissage, une attention particulière doit être portée aux jeunes en difficulté.*

Il paraît évident que par les axes précédents émerge clairement la signification du rôle de l'école dans le processus de l' « éducation à la participation ». Dans le même document, il est bien noté que : « *L'école est un lieu privilégié d'apprentissage à la participation. La participation citoyenne devrait faire partie des curricula. Mais l'école doit être aussi un lieu d'exercice de la citoyenneté. Les élèves peuvent être associés aux décisions concernant la vie des établissements scolaires. C'est une occasion pour eux d'être en situation de responsabilité et de développer la confiance en soi. Ils peuvent apporter leur potentiel et favoriser des approches innovantes. Pour beaucoup de pays, il faut accorder une plus grande place à la participation et à l'éducation citoyenne. Cela suppose une formation des maîtres en la matière. Des programmes et des supports ad hoc devraient être développés; il est souhaitable de favoriser l'ouverture des écoles sur les quartiers et le monde extérieur; c'est une des conditions fondamentales pour que l'école remplisse sa fonction de formation citoyenne des jeunes. Il faut renforcer les liens et les passages entre les écoles (éducation formelle) et les lieux d'éducation non formelle.*

L'éducation à la participation permet des apprentissages qui sont utiles aux jeunes, et à plus long terme à toute la société. Les aptitudes développées les plus souvent citées sont les capacités à élaborer et défendre des idées; à prendre la parole, écouter et négocier; à prendre des initiatives et mettre en œuvre des projets en tenant compte des limites et contraintes ».

Actions et stratégies au niveau national

Bien que la participation soit reconnue comme un élément important des curricula, elle n'occupe pas toujours une grande place dans les programmes. Des cours d'éducation civique, sociale et politique existent mais sont inégalement développés selon les pays et les tranches d'âge concernées.

Certains pays développent des politiques visant l'accompagnement pédagogique des jeunes qui souhaitent élaborer et mettre en œuvre des projets. « Apprendre en faisant » ou apprendre à participer à l'occasion de jeux ou simulations sont également des approches qui prennent de l'ampleur.

Ces types d'actions se développent le plus souvent en parallèle et les divers relais pédagogiques ou d'accompagnement manquent souvent de structures et d'espaces de dialogue.

Il y a peu de stratégies de formation et de sensibilisation

des décideurs politiques et des administrations publiques sur les questions de participation (Document de travail des services de la commission, 2003 : 11).

3. CONCLUSIONS

Il y a donc, dans le cadre général de la politique européenne, principalement, pour l'économie, un volet fort relatif à l'éducation et la formation dans lequel on trouve un intérêt concret concernant la citoyenneté active. Ce concept est utilisé pour désigner des objectifs qui visent la cohésion sociale, l'équité éducative, le dialogue interculturel, la lutte contre le racisme et la xénophobie, l'instauration d'une citoyenneté européenne et la meilleure intégration des jeunes dans le marché européen mais également comme un outil contre l'exclusion sociale. Il est à noter l'intérêt particulier de l'UE pour l'éducation préscolaire qui s'intègre dans une perspective visant son objectif suprême, l'économie et le marché européen. De plus, dans ce cadre, la cohésion sociale apparaît comme une dimension relative à la protection du fonctionnement régulier du marché.

D'autre part, le développement des politiques concernant la jeunesse ne peuvent qu'être davantage sensibles à la dimension sociale. En réalité, ces politiques ont à affronter trois défis, dont deux apparaissent clairement et un troisième traverse les textes de l'Union mais sa formulation ne se fait pas explicitement.

Les deux défis sont : premièrement, la crise démographique qui touche les pays européens en relation avec la vulnérabilité croissante des jeunes. En effet, ce défi masque un paradoxe. D'une part, le pourcentage des jeunes dans la population totale diminue et, en même temps, leur place dans la société et le marché du travail se fragilise, à tel point que la nouvelle génération d'aujourd'hui risque d'être la première génération après la dernière grande guerre en Europe qui vivra dans des conditions pires que les générations précédentes. Deuxièmement, découlant du premier défi, la paix sociale semble ne pas être garantie. En effet, les discriminations de toutes sortes et de tout horizon augmentent et les problèmes de l'exclusion sociale s'aggravent. Par conséquent, le principe de société conviviale n'est pas donné, ce qui pose une série

de problèmes tant au niveau individuel et social qu'au niveau économique.

Le troisième défi, qui est implicite, consiste en l'augmentation de la signification de l'Union Européenne chez les jeunes. Par sa nature, on comprend la raison pour laquelle ce défi reste masqué ou implicite dans les politiques européennes. Or, par là, on retrouve le débat sur l'éventuelle concurrence entre citoyenneté (et identité) nationale et européenne, pour lequel on a déjà signalé qu'il ne fait pas partie de notre texte.

De toute façon, par ces défis, s'était avérée claire la raison pour laquelle le concept de « participation » tient une place primordiale dans les textes de l'UE. En effet, la participation semble la clé pour la promotion de la citoyenneté active, le développement de la solidarité et la promotion de la compréhension mutuelle. À partir de là, il est à prévoir que l'intérêt de l'UE se porterait sur l'amélioration de la qualité des systèmes de soutien de sa promotion (entre autres les structures de l'éducation) et l'envie de mettre en route une meilleure coopération au niveau européen.

BIBLIOGRAPHIE / WEB-GRAPHIE

Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne, 2000, J.O. de la CEE 2000/C364/01 (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf).

Commission des Communautés Européennes, 2001, Livre blanc de la Commission Européenne « un nouveau élan pour la jeunesse européenne », COM (2001) 681 final, 21/11/2001.

Commission des Communautés Européennes, 2002, Critères de référence européens pour l'éducation et la formation : suivi du Conseil Européen de Lisbonne, COM (2002) 629, 20.11.2002.

Commission des Communautés Européennes, 2003 , Un nouvel élan pour la jeunesse européenne » - Proposition d'objectifs communs en matière de participation et d'information des jeunes suite à la Résolution du Conseil du 27 juin 2002 relative au cadre de la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse, Bruxelles, COM (2003) 184 final, 11/4/2003.

Commission des Communautés Européennes, 2004, Un nouvel élan pour la jeunesse européenne » : bilan des actions menées dans le cadre de la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse, Bruxelles, COM (2004) 694 final, 22/10/2004.

Commission des Communautés Européennes, 2005, Lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi (2005-2008), Bruxelles, COM (2005) 141 final, 12.4.2005.

Commission des Communautés Européennes, 2005, Répondre aux préoccupations des jeunes Européens – Mise en œuvre du Pacte européen pour la jeunesse et promotion de la citoyenneté active, Bruxelles, COM(2005) 206 final.

Commission of European Communities, 2005, Commission staff working paper: progress towards the Lisbon objectives in education and training, SEC (2005) 419, 22.3.2005, (<http://www.lex.unict.it/eurolabor/en/documentation/com/2005/sec%282005%29-419en.pdf>).

Commission des Communautés Européennes, 2006, La

- nouvelle génération des programmes communautaires d'éducation et de formation post 2006 (<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lng1=fr,it&lang=&lng2=da,de,el,en,es,fi,fr,it,nl,pt,sv,&val=357920:cs&page=&chords=null>).
- Commission of European Communities, 2008, Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de formation, Bruxelles, COM (2008) 865, (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_fr.pdf).
- Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Lisbonne, 23-24 Mars 2000 (http://www.senat.fr/europe/lisbonne_2000.pdf).
- Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Stockholm, 23-24 Mars 2001 (http://www.senat.fr/europe/stockholm_2001.pdf).
- Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Göteborg, 15-16 Juin 2001 (http://www.senat.fr/europe/Themes/goteborg_elargissement.pdf).
- Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Barcelone, 15 et 16 Mars 2002 (http://www.senat.fr/europe/barcelone_2002.pdf).
- Conclusions du Conseil du 24 Mai 2005 concernant les nouveaux indicateurs en matière d'éducation et de formation, 2005/c141/04, J.O. du 10.6.2005 (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2005/c_141/c_14120050610fr00070008.pdf).
- Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Bruxelles, 23 et 24 Mars 2006 (http://www.senat.fr/europe/bruxelles_mars2006.pdf).
- Décision n°1719/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant le programme Jeunesse en action pour la période 2007-2013.
- Décision n° 1720/2006/CE du Parlement Européen et du Conseil du 15 novembre 2006 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:FR:PDF>).
- Déclaration sur l'identité européenne, dans *Bulletin des Communautés européennes*, Décembre 1973, no.12, pp.127-130 (www.ena.lu/mce.swf?doc=6180&lang=1).
- Déclaration de Laeken, 14-15/12/2001.
- Document de Travail des Services de la Commission, 2003, Rapport d'analyse des réponses des États membres aux questionnaires de la Commission sur la participation et l'information des jeunes, SEC/2003/0465 final.
- Résolution du Conseil du 25/11/2003, Journal officiel C 295/05.12.2003.
- <http://europa.eu/scanplus/leg/fr/cha/c11075.htm>
- http://europa.eu/legislationsummaries/education_training_youth/youth/c11080fr.htm
- <http://europa.eu/scanplus/leg/fr/cha/c11081.htm>
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_fr.htm
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_fr.htm
- http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_fr.htm.
- <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000822/index.shtml>
- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_fr.pdf
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_fr.htm

EDUCATION SPÉCIALISÉE, SITUATIONS-LIMITE ET GESTION DU CONTRADICTOIRE

Adalberto Dias de Carvalho, CIIC – ISCET, Université de Porto
Hélène Theodoropoulou, Université d'Égée

En reprenant quelques unes des analyses et réflexions de Michel Fabre autour de la notion de problématisation (cf. Fabre, 2009), on détache l'idée d'une "logique de la recherche centrée sur la construction du problème et pas seulement sur sa résolution". À partir de cette idée on constate, entre autres conclusions, que problématiser est "un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes", en même temps qu'il s'agit "d'une recherche de l'inconnu à partir du connu" (p. 28). Par ailleurs, on affirme qu' "il n'y a de problème que pour un sujet aux prises avec une tâche difficile" (p. 29). Finalement, le problématique est "une modalité du jugement qui intervient précisément dans l'activité de problématisation, lorsqu'il s'agit de retarder le moment de la solution pour prendre le temps de construire les problèmes" (ibidem). Cependant, s'il y en a des auteurs, comme Dewey, qui acceptent une continuité de l'expérience de problématisation, d'autres – comme Bachelard et Deleuze -, justement en vue de la problématisation, exigent une rupture entre expérience quotidienne et travail scientifique ou philosophique. La problématisation pourrait avoir la qualité de la sensibilisation bachelardienne à l'égard de l'obstacle épistémologique en tant qu'approfondissement à la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'étourderie, ce qui permettrait à la fin de bâtir une pédagogie plus caractéristique de l'homme (que la pédagogie purement intellectuelle de la science positive). De toute manière, on vérifie qu'une épistémologie problématologique prend la place d'une épistémologie de la résolution des problèmes d'inspiration cartésienne.

On reprend à ce propos le thème de l'éducation spécialisée (Theodoropoulou H., Carvalho Dias A, 2008) et des défis qu'elle est obligée de considérer en tant qu'elle privilégie le vécu et la réflexion sur le vécu des situations radicales de la condition humaine où justement la souffrance, le malheur et le désespoir ont une présence lourde et incontournable. Dans ce cadre, le problématique correspondrait à l'empêchement dans cette radicalité qui retarde ou peut même annuler le désir ou le pouvoir de solution. En fait, il y a une certaine complaisance existentielle à l'égard de cette difficulté, ce qui bloque le processus lui-même de problématisation. De toute façon, l'éducateur /trice spécialisé/e cherche toujours, au niveau des personnes concrètes, le dépassement des seuils critiques où la dignité est fortement mise en cause ou, au moins, menacée. Dans des situations-limites, telles que Jaspers les a décrit, on découvre la « structure antinomique de la réalité empirique », on entre dans l'inconciliable. Or, les antinomies empêchent l'achèvement de la réalité empirique ; pourtant, la reconnaissance du contradictoire dans l'expérience, même pas encore ou toujours lié avec une situation-limite, mène à une problématisation de l'expérience elle-même, vue comme une source des résistances (Jaspers K., 1989, 421-461). En plus, il/elle est convoqué à résoudre des situations en s'apercevant à la fois que, malgré l'urgence de ses interventions et de l'obtention des réponses, le plus fréquent c'est le constat, devant le pouvoir politique, de la société civile et encore devant lui-même, des évolutions lentes ou inexistantes. Dans ces cas, il/elle court le risque de voir ces impasses

interprétées comme des échecs au niveau de son travail à l'instar des responsabilités des projets politiques et de la société même. En fait, l'éducation spécialisée nous met fréquemment devant des seuils critiques où les protagonistes éprouvent l'expérience des choques existentiels marqués par les conflits entre la norme et la transgression, l'inclusion et l'exclusion, l'adaptation et la marginalité, la vie et la survivance, c'est-à-dire, finalement, par des situations-limites.

Dans ce cadre, l'éducateur/trice maintient un lien très étroit avec le destinataire de son action jusqu'au niveau souple où le partage solidaire des contrariétés de la vie – l'engagement personnel – peut entrer en conflit avec l'autonomie de son statut – l'engagement professionnel – sans qu'on puisse ignorer leurs interférences réciproques. Il y a alors une expérience où le vécu et le réflexif se mélangent en faisant émerger tant de possibilités que d'adversités.

La grande difficulté sera celle de trouver la distance optimale nécessaire pour une pratique de l'hospitalité qui gardera toujours en chacun une place pour l'autre. Cette hospitalité pourrait être lue justement comme une ouverture du soi capable d'accueillir l'autre à la fois vu comme une expérience limite qui pousse à la problématisation, à savoir la relecture de sa relation à l'autre mais en même temps au dépassement de la certitude que la solution du problème, à savoir le dépassement de la situation-limite, enlève de l'autre son irréparable altérité le transformant à un cas de problème qui existe au fur et à mesure que ce problème est en train d'être dépisté. Tout au contraire, l'éducation spécialisée nous met devant l'indépassable de la situation-limite, à savoir devant la suspension de la solution, car l'autre préserve toujours d'une certaine manière son altérité sombre. L'autre demeure l'intraitable, ce qui désespère la solution ou rend la solution toujours inadéquate. Enfin, même s'il y a une solution du problème (ce qui institue l'éducateur spécialisé dans son pouvoir d'intervention), l'autre, demeurant la limite elle-même, introduit une perpétuation du problème ainsi que du processus même de problématisation.

Mais si on conserve dans cette expérience de l'altérité une place pour la réciprocité personnelle, celle-ci ne peut pas annuler la structure d'une relation asymétrique inhérente à la nature éducatrice des rapports intentionnellement établis qui envisage la construction et réussite des projets de vie. De cette manière, l'intervention de l'éducateur/trice s'encadre ainsi dans la logique de la pédagogie du projet qui fait de la capacité de problématisation une compétence à acquérir non par elle-même mais en tant qu'elle induit des démarches mieux adaptées à la construction de solutions. Construction qui ne guérit et éventuellement ne voudrait pas guérir l'asymétrie, fondatrice de l'altérité, mais aussi libératrice de l'altérité.

Or, ces parcours – surtout en tant qu'itinéraires qui visent la structuration d'autonomies individuelles et de leurs réseaux sociaux – s'esquissent sur le fil des processus temporels où les acquis ramenés par la mémoire et les événements interposés par le devenir s'entrecroisent dans la définition des situations présentes. C'est alors que, la "voie exodique" se révèle alors plus adéquate que la méthode classique pour rendre compte des reformulations des chemins en train d'être ébauchés et corrigés au cœur des sinuosités des parcours et de la nouveauté de chacune de leurs étapes tissées entre l'héritage du passé et les prévisions du futur probable mais aussi incertain¹. Pour

¹ Par opposition à la voie méthodique, la voie dite exodique se joue sur le chemin ; pour un tel nouvel état de connaissance, le principe serait celui de l'ubiquité, de l'occupation de tous les passages, de l'installation d'un réseau de communication dénué de centre. Ici, on introduit le passage du concept de milieu (pour la détermination duquel on travaille dans le cadre de la dialectique) étant un concept contradictoire sans souplesse dont le but est par excellence de séparer à celui de mélange (cf. variété continue) dont la caractéristique est la fusion, le métissage, la combinaison des altérités. Le geste approprié y est de suivre patiemment « avec un respectueux doigté la disposition délicate des voiles, les zones, les espaces voisins, la profondeur de leur entassement, le talweg de leur coutures » ; l'itinéraire est ouvert, dédalique. Or, la méthode correspondant à ces gestes est celle de tisserand ou de fileuse, tandis que le tissu devient le modèle excellent de connaissance : la meilleure méthode possible est désormais la sensation (réappropriation du corps étant le sens commun) et la philosophie lui correspondant connecte le global et le local iréniquement ». La voie exodique traverse et met en valeur tout lieu faisant obstacle, le paysage (v. Théodoropoulou H., Carvalho Dias A, 2008)

restituer finalement la distance entre les deux personnes comme une distance qui fonde sa traversée.

D'autre part, l'expérience de ces situations existentielles est, en principe, vécue solitairement et, simultanément, différemment par la personne en risque et par l'éducateur/trice spécialisé/e ; la personne en risque expérimente sur son corps l'exclusion comme un attentat plus ou moins conscient à sa dignité; l'expérience de l'éducateur/trice au sein de cette situation vulnérable se développe plutôt par sympathie, en même temps qu'il/elle poursuit les attentes de son propre projet professionnel. Pourtant le défi extrême de ses interventions serait justement celui qui caractérise les situations-limite. En effet, pour Jaspers, dans les situations-limite de la vie humaine (comme celles qui découlent des expériences de la maladie et de la mort), la raison s'affronte aux limites et aux antinomies de la conscience, en essayant d'élaborer nouvelles possibilités existentielles au-delà d'une stricte structure monologique. Ceci dit, il ne suffit pas que l'éducateur/trice spécialisé/e procède par sympathie ou par simulation. Le cas de la personne en risque représentera pour lui un problème. Il lui faut entrer dans la sphère du problématique, qu'il affronte la limite comme une limite de soi-même, ce qui transforme la problématisation en une expérience impliquant le sentiment et l'intellect dans un entrelacement significatif pour la formation de l'éducateur/trice.

Une problématisation, donc, qui essaierait de ne pas considérer les contradictions qui découlent de la situation et de la relation spéciales ni comme des épiphénomènes qui devraient être dépassés vers la réconciliation avec une expérience désormais maîtrisée et cohérente, ni être transformées en concrétions paralysant le rapport avec l'expérience. Il faut garder les « rugosités multiples » du discours (vd. Foucault, 1993, p. 204), mettre au clair les différends (v. Lyotard, 1983, 9). Les logiques de la contradiction, comme une interprétation du réel, dès la philosophie ancienne grecque, à leur surgie dans l'œuvre kantienne et hégélienne jusque dans les théories de différence et de l'ordre complexe du XXe siècle, permettent à la pensée éducative de s'affronter soit avec ses limites,

soit avec la notion de limite elle-même et y reconnaître pas seulement une source de problématisation mais aussi des manières à dialectiser l'expérience. Or en partant de la radicalité des vécus privilégiés par l'éducation spécialisée, la question serait si la gestion du contradictoire peut-elle être proposée comme un processus de problématisation en ayant en même temps d'intérêt spécifique pour la formation (spécialisée).

Or, entre les expériences et les projets de la personne prise en charge par l'éducateur et ceux de l'éducateur/trice lui/elle-même s'installe le problématique. Au départ, le but c'est le développement de la capacité de problématisation de la part de l'éducateur/trice (la capacité de prendre position, comme une capacité de construire et de résoudre des problèmes) perçue comme levier de l'autonomie et des alternatives de vie, comme source d'espérance. Dans une deuxième phase, cette capacité devrait être suivie, dédoublée d'une capacité analogue formée chez la personne soignée, qui, désormais, pourrait voir sa situation comme un problème, la reconstruire comme un problème. Dans ces circonstances, la possibilité d'un décalage – entre l'éducateur/trice et les personnes en risque – à propos de la gestion des temps de la construction des problèmes et des solutions est énorme, pourtant cette possibilité devra être toujours orientée en vue des profits pour ces personnes. C'est ici qu'on peut trouver le noyau de la problématisation de l'expérience ou, peut-être mieux, des expériences en éducation spécialisée.

La raison philosophique (dans la mesure où elle peut servir à la formation chez l'éducateur/trice de la capacité de prise de position, de problématisation de soi et de problématisation de la situation, de recul - en vue de laisser l'espace libre pour une claire saisie de la limite entre lui/elle et l'autre – et ensuite de retour dans cet espace même afin de pouvoir travailler sur cette limite), peut justement s'articuler sur le point de la formulation d'une proposition éthique qui comprendrait cette limite comme une limite problématisée à la fois séparant et non séparant le traitant du traité (non pas comme une manière d'affirmer la raison d'un humanisme mou nécessaire afin

que le jeu éducatif se joue et que la raison philosophique s'y intègre patiemment et positivement). Or, cette problématisation met en doute la raison philosophique en tant que conçue comme une défense de l'excellence fermée dans le théorique, découpée de l'interpellation existentielle de l'autre ; réfléchir l'autre dans une effervescence du rationnel est le signe privilégié proprement occidental d'une puissance symbolisant à la fois la différence par rapport à l'impuissance (instituant justement le droit de l'excellence) et la capacité de réfléchir sur cette différence, ce qui semble soutenir le développement d'une conscience de soi qui permet d'inclure l'autre impotent comme l'arrière côté du puissant. Cette conscience peut faire justement de la compétence philosophique – compétence réflexive – non pas le symbole privilégié d'une civilisation basée sur l'excellence spirituelle mais le symbole d'une transcendance du droit d'excellence cette fois basé sur la raison vers l'appropriation de l'autre dans la raison elle-même, saisi par la raison elle-même.

Cette transcendance peut être un processus véritable de problématisation. Corps boiteux, esprit boiteux – entre ces deux infirmités se joue le drame d'une civilisation mais aussi le drame d'une éducation basée sur les mérites de la raison droite. Dans ce sens, le cas de la philosophie et du philosophe devient paradigmatique pour l'éducation spécialisée. Comment la parole philosophique peut inclure le différent, le divergeant, ce-qui-réfute même le philosophique, le a-philosophique? Or, la philosophie devrait désormais rendre clair l'anormal comme un paramètre de sa propre constitution, inclure explicitement son contraire, subir la contradiction qui pour elle est le silence, le corporel, la grimace, le handicap, le saccadé, l'arythmique, le désarticulé. Encore davantage pour l'éducateur/trice qui devrait utiliser des outils de toutes les deux régions, mais toujours plongé dans la lumière forte et la voix haute et de couvrir incessamment la distance entre le certain et l'incertain (dans lui et hors de lui), entre l'articulé et le non-articulé, entre le pédagogique et le non-pédagogique, afin qu'il rencontre l'autre et soigne son cas₂.

2 Pour illustrer ce double passage du « boiteux » au sain, tant au niveau corporel que spirituel, le dédoublement oe-

dipien devient un exemple significatif :

« La distinction intérieure platonicienne entre esprit boiteux et esprit droit-certain (v. République, VII: la distinction entre les âmes authentiques, capables pour la philosophie et les âmes boiteuses – il s'agit, également, d'une assimilation entre la claudication intellectuelle et l'âme bâtarde, Vernant J.-P., Vidal-Naquet P., 1991), parallèle à la distinction entre corps boiteux-corps sain, renvoie également à la survalorisation de ce qui est « capable » et sain – ainsi, le philosophe serait l'athlète de l'esprit. D'autre part, suivant le cas d'Œdipe, la claudication du corps comme un corollaire de la claudication de l'esprit est une caractéristique nécessairement appropriée à la nature humaine elle-même dans sa qualité d'exploratrice des énigmes

Ce cas peut être compris comme un cas d'ambivalence et de renversement: Œdipe, avant la solution de l'énigme, égale les dieux (*θεοίσι ισούμενος*, Sophocle, *Oed. Tyr.*, v. 31), par étant cet esprit intuitif usant son jugement - la lumière de la pensée - pour résoudre l'énigme de la Sphinx et transpercer l' « obscurité » dans laquelle l'a plongée la prédiction du devin aveugle. Une fois l'énigme résolue, Œdipe représente désormais le modèle d'une vie humaine égale au zéro (*ίσα και το μηδέν*, v. 1187-88), en tombant ainsi, de nouveau, de la lumière insupportable de la connaissance et du dévoilement insupportable à l'obscurité de la mortalité. D'un point de vue humain alors, Œdipe est ce « chef clairvoyant égal aux dieux ». Mais d'un point de vue divin, n'est qu'un aveugle (v. de nouveau les couples antithétiques : cécité-clairvoyance divinatrice, intuition /non cécité-ignorance). A savoir, sur la personne d'Œdipe se rencontrent et se mélangent toute une série de caractères antithétiques, tandis qu'à travers le renversement de l'action tragique et l'ambivalence du langage, cette personne devient une condensation vivante des renversements successifs. Son nom lui-même porteur de double sens prépare le renversement: il contient le *οἶδα-οἶδος* (double sens : connaissance et enflure) + le *πους* (le pied enflé, ce qui oblige Œdipe à la fuite, loin des hommes, hors de la famille et de la cité, tel un bouc émissaire). La créature à deux, trois, quatre pieds (*δίπουν, τρίπουν, τετράπουν*) dans l'énigme de la Sphinx, est déjà Œdipe lui-même – lui, le connaisseur, le décodeur, le tyran salvateur, qui, en dévoilant l'énigme de sa propre existence, devient le monstre, un *pharmacos*, un miasme – le « paradigme » de l'homme ambigu, de l'homme tragique», qui suit un axe ayant le roi divin à son sommet, et la pharmacie à sa base – roi et *pharmacos*, un individu responsable pour le bonheur collective. Dans le cas d'Œdipe, selon l'interprétation des Vernant-Detienne, la structure diamétralement antithétique du sur-humain et du sous-humain a le but de localiser, dans ses caractéristiques spécifiques, l'espace de la vie humaine, définie par l'ensemble des lois la régissant ; or les lieux du « bas » et de « haut » tracent deux limites définissant le lieu permis de l'activité humaine. Au contraire, chez Sophocle, le sur-humain et le sous-humain s'embrassent et se confondent dans la même personne. Et avec Œdipe représentant le modèle de l'homme, disparaît toute ligne de démarcation permettant de définir clairement la situation humaine. Quand l'homme, pour savoir ce qu'il est exactement, pousse

Cette capacité correspond justement à la saisie de l'autre comme expérience (pouvoir avoir l'expérience de l'autre tel qu'il est – explicitement différent) et à la problématisation de cette expérience : de cette problématisation on évite les malentendus, les dé-corporifications, les mutilations que la connaissance ou l'empathie défectueuses causent. Les distances que la philosophie impose viennent s'ajouter aux autres distances créées (socialement, politiquement, psychologiquement, pédagogiquement) à l'égard des personnes qui tombent sous l'intérêt de l'éducation spécialisée. Il est impératif, pendant cette problématisation, d'explorer le monde tel qu'il est. C'est-à-dire, un monde ouvert du point de vue de ces personnes, en entrant dans leur expérience du monde. Que le regard de ces personnes soit activé afin que sa passivité soit fissurée... Pour cela, il

la recherche jusqu'à ses conséquences les plus extrêmes, comme Œdipe lui-même a fait, c'est alors qu'il se dévoile comme étant un être énigmatique, versatile, sans un lieu qui lui appartiendrait exclusivement, sans une liaison stable, sans une essence définie, oscillant entre l'égalité aux dieux, le plein de sens et le dénué de tout sens, entre le tout et le rien. Sa grandeur réelle se trouve à ce point justement, qui exprime sa nature énigmatique, à savoir la question.

Le philosophe peut être un Œdipe. Il v (p)eut et ne v (p)eut pas son infirmité. Son image de son propre soi, sa conception de l'homme, se déchire intérieurement. Il est un exemple excellent de l'aptitude à la transformation par l'altération, le gauchissement, la destruction. L'esprit droit contient l'esprit boiteux (ou l'équilibre contient le monstrueux) et leur affrontement est produit dans l'espace de la conscience en tant que catégorie de l'existence humaine. Le philosophe porte dans son corps sain, en tant que soupape de création, un corps « volcan », « oedipien », que, parfois, fait spectacle. C'est un paradoxe donc (l' « instant fuyant d'un équilibre instable »? - Marrou H.-I., 1981, 79) parce que, quand le corps est altéré (monstrueux, asymétrique), n'est, alors, qu'un corps ayant reconquiert ses autres caractéristiques naturelles (à savoir, la corruptibilité, la dysmorphie, la saleté, e.t.c.). C'est bien ce corps, la vérité obscure, que le mythe a accueilli et inventorié – d'où le grand intérêt psychanalytique des mythes grecs (bien que le processus lui-même de mythisation semble avoir purifié ce concept de corps). Le mythe sera transcendé par la philosophie, même s'il n'est pas sûr qu'elle va résoudre le paradoxe, à savoir rétablir le corps dans son intégrité, celle que l'anthropo/theo-morphisme a illustré. Le corps philosophique est désormais plutôt l'empreinte d'une tourbillon : il va illustrant toutes les con-jugaisons (complications) possibles entre corps-esprit y étant inclus le *monstrueux* » (Théodoropoulou H., 2007).

ne s'agit pas de voir ces personnes et leur histoire comme un texte à interpréter (ce qui efface les sujets derrière la lecture en les transformant de nouveau dans le spectacle de leur propre soi) mais plutôt de creuser la conscience comme un canal. Finalement, d'une manière pareille à la conscience philosophique, conscience coupable, piégée entre la prise de distance et l'approche. En effet, la pensée philosophique gagne difficilement son détachement : elle subsiste plutôt comme une demi-conscience, comme le symptôme d'une faiblesse qui frappe la situation humaine elle-même étant par essence le lieu du défectueux.

La problématisation des cas dans le cadre de l'éducation spécialisée fonctionne comme une prise de conscience de la spécificité qui tourne en une conscience de soi de l'éducateur lui-même, la conscientisation du défectueux, de l'anormal, du marginal en lui-même. Il est toujours difficile de sortir de l'ordre du discours institué qui fonctionne comme un garde-fou ou un moyen d'exclusion/inclusion à l'égard du défendu, du non-institué du hors du paradigme. La problématisation se définit par le fait qu'elle tend à assumer de nouveau cet élément duquel elle ignore ou réfute l'achèvement ou dont l'achèvement lui est impossible d'oser. Mais, d'autre part, la problématisation essaye de comprendre cet achèvement et l'intégration du cas spécial dans le cadre d'un système éducatif et social basé sur le principe d'excellence et l'excellence du même – la civilisation elle-même se produit dans la terreur (v. Derrida J., 1979, 57-97). Or, la problématisation essaye de définir l'étranger, l'autre, penser le différent au-delà du même – penser l'universellement différent.

Or, dans ce sens, exodique, l'éducateur/trice problématiseur/satrice représenterait l'esprit droit qui, pourtant, devrait suivre le biais, prendre la direction labyrinthique, se dédoubler dans le brisé de la situation pédagogique, saisir son caractère tordu et même intégrer le tordu dans la solution qui à la fin de sa réflexion mènerait à la constitution de son intervention. Il s'agit d'une manière de réflexion déplaçant le sens de l'attention – qu'elle ne soit plus être tournée par excellence vers la solution qui devrait, à force d'être bien raisonnée et raisonnable,

s'imposer dans la situation problématique. Or, l'éducateur/trice ne saurait pas être au-delà du problème, mais au-deçà ou dans le problème, tout en gardant la distance qui lui permettra de développer justement son regard spécifique – or, cette distance n'est simultanément qu'une proximité optimale et critique qui s'ouvre sur le problème (la distance de l'autre est inquiétante à cause de sa perturbante et contradictoire proximité, ce que l'éducateur/trice ne peut pas ignorer) – l'homme est toujours « au-deçà et au-delà de l'humain » (Levi, 1976). Comment, dans ces conditions, accepter que la survivance souvent pourra occuper tout l'espace de la vie, en acceptant aussi que l'altérité soit en moi comme une présence de mon incontournable fragilité. En s'engageant éthiquement en tant qu'autre, je devrai être d'emblée le même, le sujet qui aura la compétence anthropologique de la sollicitude devant la souffrance et la misère en étant, finalement, selon le dit ricoeurien, « soi-même comme un autre ». Surtout devant les situations de radicale vulnérabilité où la condition humaine est marquée par des absences paradoxales mais aussitôt vitales qui imposent la confluence de relations d'altérité personnelle (moi-toi) et d'illicéité sociale (moi-toi-lui), lesquelles exigent l'exercice de la capacité de problématisation.

En fait, il s'agit d'un cadre anthropologique complexe : si la rupture entre l'expérience quotidienne et le travail scientifique ou philosophique permet le développement d'un processus véritable de problématisation, si une épistémologie problématisologique peut dans ce sens prendre le devant sur une épistémologie de la résolution des problèmes, la construction d'une pédagogie anthropologique authentique exigera qu'une telle épistémologie soulève d'une manière radicale justement la problématique des seuils (v. Théodoropoulou, 2010) entre des situations liminales ou des opposés extrêmes (comme par exemple celui entre le vivre et le survivre). Une décision prématurée d'effacement des seuils afin d'établir les limites opérationnelles correspondantes aux distinctions et hiérarchisations de l'action, devrait entrer en problématisation, si en plus cette décision contient le paradoxe d'un sens double dont elle est le corollaire : d'emblée elle se rapporte à la capacité inhumaine de

survivre à l'homme ainsi qu'à la capacité de l'homme pour survivre au non-homme³. C'est qu'il revient donc la problématique issue des paradoxes du vivre et du survivre, de l'humain et de l'inhumain, justement dans le pli où l'homme joue sa dignité et son identité fragile. Le besoin justement de gérer le contradictoire au niveau du pédagogique et de l'anthropologique renvoie à la nécessité de concevoir le seuil comme un nœud intacte de problématisation ainsi que de sauvetage de l'humain au ras même de sa propre négation (ibidem). Il s'agit d'un défi important si, au niveau de l'encadrement anthropologique du travail délicat des éducateurs/trices spécialisés/es se mélangent les approches sociologiques – avec un certain degré de modèle de scientificité – et les approches philosophiques, où la pluralité et conflictualité des positions crée souvent l'incertitude en soulevant des entraves à l'acte nécessaire. Or, la problématisation de situations humaines radicales qui ré-émergent dans nos jours avec d'autres contours et encadrements, serait ainsi pour ces éducateurs/trices un levier pour qu'ils assument les défis plus sensibles de l'acte difficile qui définit justement leur projet professionnel.

Sous le poids d'une « apsychognose » (selon Fouquet, dans : Declerck, 2001, 309), sur le champ d'une souffrance-fond qui colore « l'ensemble de la conscience et de la perception du sujet », une souffrance « profondément immanente au psychisme du sujet et qui ne lui est perceptible » (idem), sans le temps et sans l'espace, puisque « le clochard n'a

³ C'est justement ce que fait Primo Levi (*Se questo è un uomo*), quand il prétend que « l'homme est le non-homme, véritablement humain est celui dont l'humanité a été intégralement détruite » (car « l'homme est l'indestructible qui peut être infiniment détruit », « l'homme est celui qui peut survivre à l'homme », c'est-à-dire, l'homme est ce qui reste après sa destruction), une problématique reprise plus tard par Giorgio Agamben (« l'homme est celui qui peut survivre à l'homme », *Homo Sacer III, Ciò che resta de Auschwitz*). Toutefois, cette définition contient un paradoxe dans la mesure où elle renferme un sens double dont elle est le corollaire : d'emblée elle se rapporte à la capacité inhumaine de survivre à l'homme ainsi qu'à la capacité de l'homme pour survivre au non-homme (v. « L'identité entre l'homme et le non-homme n'est jamais parfaite » : « Le lieu de l'homme est dans la fracture entre le non-humain et l'humain, finalement dans le « non-lieu de l'homme »).

jamais pu se réconcilier avec ce que Kant a appelé les catégorie du jugement : le temps, l'espace et la causalité, qui sont les conditions de la possibilité de la pensée et de l'existence dans le monde. Sans le temps, pas de pensée, car il est impossible alors de distinguer les pensées entre elles. Sans l'espace rien de possible en dehors de la pure représentation. Sans causalité, rien à se représenter » (idem, 316), quelles sont les conditions nécessaires laissées pour problématiser ? Problématisation dans quel sens pour les formateurs/trices, la formation et les éducateurs /trices à former, dans un tel environnement de réfutation contre l'essence elle-même de la problématisation basée sur le langage, la pensée, la perspective, le sens?

Question de conclusion, elle-même radicale : Est-ce qu'il y a, finalement, la possibilité d'un versant problématologique fournissant ses propres outils conceptuels pour constituer une problématologie propre à la formation et à l'action de l'éducateur/trice spécialisé/e?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADORNO TH., 2003, Ce qui reste d'Auschwitz, Rivages, Paris / Can one live after Auschwitz ? : A philosophical reader, Stanford University Press

AGAMBEN, G. (2002). Que queda despues de Auschwitz?, Madrid, Paidós

AGAMBEN G., 1995, Homo Sacer: il potere sovrano e la nuda vita, Einaudi, Torino

AGAMBEN G., 1998, Homo Sacer: sovereign power and bare life, University Stanford Press

AGAMBEN G., 2003, Stato di eccezione. Homo Sacer volume II, Bollati Boringhieri, Torin

BANKS S., KIRSTEN N., 2008, Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social, Porto, Porto Editora

BACHELARD G., 1999, La formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin

CARVALHO A. DIAS DE, (org.), 2001, Filosofia da educação :temas e problemas, Porto, Edições Afrontament

CARVALHO A D; BAPTISTA I, 2005, Educação Social :Fundamentos e Estratégias, Porto, Porto Editora

DECLERCK PATRICK, 2001 Les Naufragés, Paris, Plon

DERRIDA J., 1979, « Cogito et l'histoire de la folie », dans : L'écriture et la différence, Paris, Seuil

FABRE M., "Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme", in Recherches en Éducation, n° 6, janvier 2009

FOUCAULT M., 1993, (1969), L'archéologie du Savoir, Paris, Gallimard

JASPERS K., 1989, Philosophie. Orientation dans le monde, Eclaircissement de l'existence, Métaphysique, Bermon, Springer-Verlag

LEVI PR., 1976, *Se questo è un uomo*, Einaudi, Torino

LYOTARD Fr., 1983, *Le différend*, Paris, Minuit

MARROU, H.-I., 1981, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tom. I, *Le monde Grec*, Paris, Seuil

MÜLLER DENIS, 1996, *Les éthiques de la responsabilité*, Paris, Fides

NOHRA FOUAD, « Education morale, endoctrinement, émancipation », in : Ouellet Fernand, 2006, *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'éthique à l'école?* Canada, Les Presses de l'Université Laval

THEODOROPOULOU H., CARVALHO DIAS A, 2008a, « La « voie exodique » comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation », *Percursos & Ideias Revista Científica do ISCET*, pp. 207-217

THEODOROPOULOU H., 2007, «Le Philosophe et l'athlète : une histoire pour l'interculturel » in: Govaris Chr., Théodoropoulou H., Kodakos An. (coord.), *Le défi pédagogique du multiculturel. Questions de théorie et de pratique dans la Pédagogie Interculturelle*, Athènes, Atrapos, pp. 31-51

THEODOROPOULOU H., CARVALHO DIAS A, 2008a, « La « voie exodique » comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation », in : *7 Itinerários de Filosofia da Educação*, Edições Afrontamento

THEODOROPOULOU H., 2010, « Une philosophie de l'éducation comme « théorie pratique » et l'espace comme seuil », in : *Argumentos de Razón Técnica, Revista española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*, Sevilla, pp. 179-19

THEODOROPOULOU H., CARVALHO DIAS A, 2008 b, «Quelle foi dans une pédagogie de l'éducation spécialisée? Le cas de la solitude intraitable» communication à: Colloque International Francophone, *La foi du Pédagogue*, 2-4 Juillet 2009, Université Catholique de l'Ouest-Angers, in: *Actes du Colloque*, http://www.uco.fr/73823181/0/fiche___pagelibre/.

VERNANT, J.-P., 1981, «Pensée technique » : « Remarques sur les formes et les limites de la pensée technique chez les Grecs », in : *Mythe et Pensée chez les Grecs. Etudes de Psychologie historique*, Paris, La Découverte

VERNANT, J.-P., DETIENNE, M., 1989, *Les ruses de l'intelligence. La métis grecque*, Paris, Flammarion

VERNANT, J.-P., VIDAL-NAQUET, P., 2003, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte

CALIDAD EN INVESTIGACIÓN SOCIAL CUALITATIVA

Melania Coya García - ISCET

Juan Carlos Jaramillo Sevilla - ISCET

Resumen

El análisis realizado en este artículo parte de la premisa de que toda investigación social cualitativa necesita ser sometida a algún tipo de control de calidad para garantizar que ha sido elaborada con el suficiente rigor metodológico y poder demostrar que los resultados alcanzados son lo más veraces y próximos a la realidad social. Hasta hace no muchos años, la calidad en procesos de investigación social estaba asociada únicamente a los estudios realizados desde un enfoque cuantitativo, y la poca investigación realizada en el ámbito cualitativo se planteaba el uso de los mismos criterios de calidad que los utilizados en la ciencia positiva. Actualmente la mayoría de los investigadores sociales que utilizan abordajes cualitativos defienden que se ha de profundizar en el estudio de criterios de calidad propios para este enfoque. Este artículo nos muestra este intenso debate que aún hoy en día sigue planteando importantes retos epistemológicos y metodológicos para las Ciencias Sociales.

Palabras clave

investigación social, cualitativo, cuantitativo, criterios de calidad, ciencias sociales.

Abstract

The analysis in this article begins with the premise that all qualitative social research needs to be subjected to some form of quality control to ensure that has been developed with sufficient methodological rigor to demonstrate that the results achieved are the most truthful and close to social reality. Until a few years ago, quality in social research process was only associated with studies from a quantitative approach, and the little research produced in the qualitative field proposed the use of the same quality criteria as those used in positive science. Today most social scientists using qualitative approaches argue for further study of their own quality criteria for this approach. This article shows the intense debate that even today continues to raise important epistemological and methodological challenges for the Social Sciences.

Keywords

social research, qualitative, quantitative, quality criteria, social sciences.

La calidad ha sido evaluada tradicionalmente en los estudios de la ciencia positiva a través de los criterios de *fiabilidad* y *validez*, aunque podríamos resaltar otros como los de consistencia interna, objetividad o precisión. La fiabilidad alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, es decir, que otro u otros investigadores en condiciones similares y utilizando los mismos procedimientos puedan llegar a resultados coincidentes o equivalentes. La validez, por su parte, se refiere al grado de confianza puesto en los procedimientos utilizados en la investigación en la medida en que permitan una aproximación más creíble de las conclusiones del estudio a la realidad. La validez es una característica irrenunciable en cualquier investigación pues su incumplimiento afectaría seriamente a la credibilidad de los resultados alcanzados.

Ambos criterios, el de fiabilidad y el de validez, han sido tratados de forma muy diversa en la literatura sobre investigación. Así, por ejemplo, se habla de diferentes modalidades para medir la fiabilidad como el Test-Retest, las Formas Paralelas, el procedimiento de la División en dos Mitades, el Test de Equivalentes, etc. Quizás, más confusión en su conceptualización ha sufrido el término de validez, como ejemplos podemos citar a la American Psychological Association (1954) que encontró hasta cuatro tipos distintos de validez - predictiva, concurrente, de contenido y de constructo-, o a Campbell (1957) que profundizó en los términos de validez interna y validez externa.

En la investigación cualitativa se han adoptado distintas posturas en relación al tratamiento que debían recibir en sus estudios los criterios tradicionales de fiabilidad y validez del enfoque cuantitativo. Ha sido este un debate en el que partiendo de la especificidad propia de los estudios cualitativos se ha planteado si cabía la posibilidad de utilizar el mismo tipo de criterios de calidad para ambas perspectivas metodológicas (cuantitativa y cualitativa). En esta línea discursiva, ha existido una tendencia entre los investigadores cualitativos que, basándose en las coincidencias existentes entre ambas metodologías, han puesto todos sus esfuerzos en la búsqueda de criterios generales de calidad que sirviesen indistintamente para

valorar los estudios cualitativos y cuantitativos (Eisenhart y Howe, 1992; Swanborn, 1996). Aunque, en la mayoría de los casos, los investigadores cualitativos han defendido fundamentalmente dos posiciones: una que podríamos denominar más “generosa” con el enfoque cuantitativo por reivindicar su uso “adaptado”, y otra más “drástica”, que ha profundizado en el estudio de criterios “específicos y propios” para el enfoque cualitativo.

Dentro de la primera perspectiva han destacado, por un lado, autores que evidenciando los puntos en común existentes entre los paradigmas positivistas e interpretativos han acomodado directamente los conceptos convencionales de fiabilidad y validez (Denzin, 1978; LeCompte y Goetz, 1982); y por otro, investigadores que resaltando la existencia de diferencias substanciales entre ambos enfoques, han preferido adecuar los criterios cuantitativos siendo reemplazados por criterios paralelos (Lincoln y Guba, 1985; Erickson, 1989).

Por el contrario, en la segunda tendencia, nos encontramos con autores que han dado una solución más radical al dilema, y basándose en las apreciables diferencias epistemológicas y ontológicas que definen a cada uno de los dos enfoques (en sus objetivos, sus postulados y sus herramientas), proponen un control de calidad totalmente distinto para la metodología cualitativa en el cual se utilicen criterios de calidad específicos y propios (Ruíz Olabuénaga, 1989; Sandín, 2000).

En líneas generales, ambos paradigmas (positivistas e interpretativos) son muy valiosos y realizan notables aportaciones al avance del conocimiento en el área social. Ambos emplean procesos de investigación sistemáticos, planificados y diseñados para alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, y como ya destacan en mayor o menor medida todas las posiciones antes indicadas, no cabe hablar de dos perspectivas “totalmente contrarias o irreductibles” sino de “enfoques complementarios” con postulados y características propias que entendemos deben poseer y aplicar también sus propios criterios de calidad.

Actualmente, en la investigación cualitativa no existe una lista de criterios de calidad que se utilice de forma estándar como en el paradigma positivo, podemos afirmar además que su determinación es un tema abierto y todavía en constante debate. De todas formas, hay que resaltar a Guba y Lincoln (1982) por formular un sistema alternativo de criterios de calidad que destaca como el más utilizado en este tipo de análisis. Los criterios que más preocuparon a estos autores para controlar la calidad de los estudios enmarcados en el enfoque cualitativo, que ellos concretaron en el paradigma naturalista, fueron los de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Aspecto	Término Científico	Término Naturalístico
Valor verdadero	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa / generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 1: Términos Científicos y Naturalistas que definen el rigor científico.

Fuente: Guba, E.G. y Lincoln, Y.S.: *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982, p. 104.

En la Tabla 1 podemos observar como cada uno de los criterios fue desarrollado contraponiéndose a su homólogo en la investigación cuantitativa. Según Guba y Lincoln (1982) cuando una investigación cualitativa logra el cumplimiento de estos cuatro criterios alcanza el nivel máximo de calidad, denominado por Egon Guba con el término de “confiabilidad”. El análisis del sistema propuesto por estos autores nos muestra también que el control de calidad en los estudios cualitativos puede realizarse en diferentes momentos del proceso de investigación: *durante su desarrollo y después del estudio* una vez que ya se han emitido las conclusiones. Aunque perspectivas más actuales señalan también la fase de elaboración del proyecto como un momento adecuado para la introducción de las primeras estrategias del control

de calidad. También, como vamos a comprobar, el control puede limitarse únicamente a alguno de estos momentos (antes, durante y después) o ser completo y extenderse a todo el proceso. Su implementación puede ser llevada a cabo por el propio investigador del estudio y/o por agentes externos.

Credibilidad

La credibilidad es sin duda uno de los criterios más importantes para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas. Lincoln y Guba (1985) lo denominaron “valor de verdad”, y alude a la confianza o credibilidad en los datos obtenidos en la investigación. Propone la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y la percepción de la realidad.

En la investigación cuantitativa la “credibilidad” se corresponde con el término de validez interna. La validez interna busca dar cuenta de los procedimientos que se han realizado en una investigación para demostrar cómo se ha llegado a determinados resultados. En este sentido, las investigaciones cualitativas viven una situación peculiar, pues los datos recogidos en sus estudios, generadores de los resultados, tienen por su propia esencia importantes problemas de consistencia y, en consecuencia, también de credibilidad. El dato cualitativo no es simplemente aquella información que ofrecen y verbalizan los actores (como ocurre en la investigación cuantitativa), sino que está integrado también por aquella información que niegan o que se limitan a no ofrecer. Toda esta situación hace que factores no explícitos pero intrínsecos a los estudios cualitativos creen verdaderos problemas a la hora de interpretar y dar coherencia a los resultados.

Para reducir estos problemas de las investigaciones cualitativas, y aumentar la credibilidad de los datos, existen diferentes estrategias de control que pueden ser desarrolladas antes, durante y después de la recogida de información, entre ellas, la *permanencia prolongada en el campo de trabajo*, la *observación persistente*, el *intercambio de opiniones y datos con otros profesionales* y el *contraste de los resultados con los participantes*.

Con una *permanencia prolongada* en el campo de trabajo el investigador puede adquirir una visión más ajustada de la realidad al facilitarle un mayor conocimiento de la situación estudiada, de los comportamientos, de los prejuicios y de las percepciones propias, o de los participantes, que pueden afectar a la validez de los datos y, por lo tanto, de los resultados. Implementando esta estrategia en el estudio el investigador valora con más precisión el grado de influencia que su presencia, u otras variables, pueden llegar a ejercer sobre los informantes y sus conductas durante el proceso de recogida de datos.

Otra estrategia que ofrece al investigador una comprensión más clara y precisa de los fenómenos estudiados es la *observación persistente*. Es evidente que esta estrategia es idónea para realizar análisis minuciosos de las variables que intervienen en la realidad estudiada y captar lo esencial, descartando aquello que no es relevante para los resultados.

La credibilidad de las investigaciones cualitativas también puede garantizarse a través del uso de herramientas tan útiles como el *intercambio de opiniones y datos con otros profesionales*, y el *contraste de los resultados con los participantes del estudio*. Esta exposición directa a otros puntos de vista no está exenta de críticas pero puede ayudar mucho al investigador en la superación de errores propios de quien se encuentra demasiado sumergido en una situación, y posibilitar así la reorientación del trabajo. En este proceso, los participantes en el estudio, generadores de los datos del mismo, pueden actuar como jueces que valoran y evalúan los principales resultados del estudio contrastándolos con la percepción que tienen de la realidad.

Ahora bien, Guba y Lincoln (1982: 107) también consideraron que para lograr la credibilidad en los estudios cualitativos era imprescindible la utilización de otro recurso: la *triangulación*. En el campo social esta técnica se basa en el uso o la confrontación de distintas metodologías para

el estudio de un mismo objeto con la intención de conseguir un mayor grado de validez en sus resultados (Cowman, 1993; Creswell, 1994, 2002; Denzin, 1978; Morse, 1992). La triangulación permite aumentar la validez de las investigaciones sociales cualitativas y va a conseguir que se ofrezca una interpretación mucho más rica y próxima de la realidad estudiada acrecentando la credibilidad de los datos y posibilitando una mejor explicación de los fenómenos analizados.

CRITERIO DE CALIDAD	ESTRATEGIAS DE CONTROL	FINALIDAD
CREDIBILIDAD ("validez interna")	<ul style="list-style-type: none"> - trabajo de campo prolongado - observación persistente de la realidad - intercambio de opiniones y datos con otros profesionales - contraste de resultados con los "participantes" - triangulación (datos, investigadores, técnicas, métodos...) - descripción exhaustiva del proceso de recogida de datos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la credibilidad de los datos recogidos por el investigador eliminando factores no explícitos que pueden crear problemas en su interpretación

Denzin (1978, 1989), uno de los primeros autores en teorizar sobre triangulación en el campo social, la definió como "la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno", e hizo la primera clasificación de esta técnica de validación. Según este autor la triangulación puede adoptar diversas formas y el estudio de un fenómeno puede ser abordado desde diferentes perspectivas temporales y espaciales comparando diferentes fuentes de datos, contrastando puntos de vista de distintos investigadores u observadores, y comparando teorías, métodos, técnicas, instrumentos y actores.

Triangulación de datos	uso de distintas fuentes de datos sobre un mismo objeto de estudio
Triangulación de investigadores	participación de distintos investigadores en el estudio
Triangulación de teorías	uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo conjunto de datos
Triangulación metodológica	uso del mismo método en diferentes ocasiones, o uso de métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio

Tabla 2: Clasificación de los tipos de triangulación según Denzin.

Fuente: Elaboración propia a partir de Denzin, N.K.: *The research act*. New York: McGraw Hill, 1978, p. 295.

La clasificación de Denzin (1978: 295) divide la triangulación en cuatro tipos básicos: triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación de teorías y triangulación metodológica. Todas las investigaciones cualitativas deberían someterse al control de la triangulación, aunque es cierto que existen técnicas cualitativas que se prestan más a una u otra variedad de esta estrategia. Así, el análisis de contenido es una de las técnicas cualitativas que se presta más a una triangulación de investigadores. La observación participante, por ejemplo, es más sensible a la triangulación de datos. Y otras técnicas como las historias de vida son ya por propia naturaleza sometidas a diferentes tipos de triangulación como la de investigadores, técnicas o datos.

A) Triangulación de Datos

La triangulación de datos consiste en la utilización de distintas fuentes de datos sobre un mismo objeto de estudio. La triangulación se produce cuando entre estas distintas fuentes existe concordancia o discrepancia. La confrontación de datos puede adoptar varias modalidades, puede estar basada en *criterios espaciales/contextuales, temporales y/o de personas/informantes*. La *triangulación de datos en el tiempo* se centra en el estudio del fenómeno en distintos momentos y analiza el factor de cambio; puede hacerse con cortes longitudinales o transversales. La *triangulación espacial* intenta superar problemas de sesgo

debidos a la utilización de unidades de análisis dentro de una misma cultura o país. En este sentido, se recurre a poblaciones heterogéneas que incrementen la variedad de observaciones utilizando técnicas transculturales. Finalmente, dentro de la triangulación de datos y en combinación con los criterios espacio-temporales, pueden existir distintas formas de recopilar datos de los actores del estudio, o lo que denominó Denzin (1975) como diferentes niveles de *análisis de personas*: análisis agregado (también denominado individual), análisis interactivo y análisis colectivo.

El análisis *agregado o individual*. Es el primer nivel, en él se recogen datos de un fenómeno sin tener en cuenta las relaciones sociales existentes entre los participantes.

El análisis *interactivo*. Esta variedad no utiliza ni individuos ni grupos como unidad de análisis, sino que está interesada en la interacción que se produce entre los participantes dentro de su ambiente natural.

El análisis *colectivo*. En este nivel la unidad observacional es un grupo, una organización, una comunidad, o la sociedad en general. El análisis colectivo está relacionado con el análisis estructural-funcional.

En general, la triangulación de datos permite una aproximación más creíble a la realidad social y al objeto estudiado a través de la confrontación y combinación de distintos tipos de datos y en distintos niveles (agregado, interactivo y colectivo).

B) Triangulación de Investigadores

Denzin (1989) definió la triangulación de investigadores como aquella que ocurre cuando dos o más investigadores hábiles examinan los datos. En esta línea, la triangulación de investigadores significa sencillamente la participación de distintos investigadores en el estudio. El rol de estos investigadores dentro del estudio puede variar en cuanto a su posición en el mismo, es decir, la triangulación en un estudio puede estar diseñada por un grupo de investigadores “internos” que siguen todo el proceso de investigación y que pueden proceder de distintos campos disciplinares, lo que actualmente se denomina en las

Ciencias Sociales como equipo “interdisciplinar”; o por investigadores o evaluadores “externos” al estudio, que participarían puntualmente en algunas fases del mismo los cuales podrían o no compartir experiencias y antecedentes disciplinares. Con el uso de múltiples investigadores se espera eliminar el sesgo que produce un solo investigador y se asegura que el contraste de distintos puntos de vista sobre un mismo objeto de estudio social aporte una mayor credibilidad al proceso de investigación.

Cuando la triangulación se produce a través de investigadores “internos”, la mayor credibilidad del estudio se logra gracias al debate conjunto sobre la elaboración del proyecto, la vigilancia durante la realización del trabajo de campo, la discusión sobre el análisis e interpretación de los datos y la puesta en común en la redacción del informe. En este sentido, debemos comentar que la perspectiva de la triangulación debe equipararse más con el trabajo interdisciplinar que con el multidisciplinar, en el que cada investigador tiene su propia agenda de trabajo y contribuye al estudio en fases distintas sin un trabajo de colaboración dentro del equipo.

En el otro caso, el de los investigadores o evaluadores “externos” e independientes, la credibilidad del estudio se conseguirá a través de las observaciones arrojadas por cada uno de ellos en distintos momentos de la investigación. En esta técnica el nivel de confianza en la información ofrecida aumentará a medida que las observaciones de estos investigadores sea realizada sin una consulta previa entre ellos, o con el/los investigadores “internos”. El contenido final de los informes de los investigadores o evaluadores “externos” podrá contradecirse o corroborarse entre sí. Evidentemente cuantas más coincidencias existan en las observaciones se podrá quizá hablar de mayor validez de los datos, pero de todas formas el debate de cada una de las perspectivas, y la reflexión y construcción de un conocimiento común, será lo que aportará la eliminación del sesgo debida a la existencia de un solo investigador en el estudio.

C) *Triangulación de Teorías*

La triangulación de teorías fue definida por Denzin (1970) como el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo conjunto de datos. En esta técnica de triangulación se van a contrastar un variado número de “hipótesis rivales” que interpretan de forma distinta los datos estudiados y que están fundamentadas también en diferentes teorías.

D) *Triangulación Metodológica*

La triangulación metodológica ha sido identificada muchas veces como sinónimo de triangulación, pues se caracteriza por ser una de las estrategias más usadas para alcanzar la validez interna en los estudios cualitativos. Denzin (1978) dividió este tipo de triangulación en dos categorías: a) la “triangulación dentro de los métodos” o *intramétodos*, definida por el autor como el uso del mismo método en diferentes ocasiones, lo que significa la selección de dos o más técnicas metodológicas dentro de un mismo método para la recolección de datos y, b) la “triangulación entre los métodos” o *intermétodos*, definida como el uso de métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio, ello corresponde al uso combinado de dos o más perspectivas metodológicas, cuantitativas y cualitativas, en el estudio de un mismo fenómeno.

La primera, la triangulación intramétodos, denominada preferiblemente por nosotros como *triangulación de técnicas* dentro de un mismo método, es una de las estrategias más utilizadas en el campo educativo para alcanzar los objetivos de la triangulación. Un ejemplo de esta estrategia sería el uso de dos o más medidas cualitativas para analizar el mismo fenómeno como pueden ser la “observación participante” y la “entrevista abierta”. Esta técnica de triangulación se utiliza con frecuencia cuando las unidades observacionales de un estudio se consideran multidimensionales. El investigador se centra en un método y selecciona distintas estrategias para la recolección de datos. Es evidente que su desventaja es el uso de un solo método, y ello implica un sesgo evidente.

En cambio, la triangulación intermétodos, o *de métodos*,

es una estrategia más completa de triangulación. Con esta técnica se espera que el uso conjunto y complementario del método cuantitativo y cualitativo compense las debilidades e imperfecciones inherentes a cada uno de ellos, y aceptando en igual de condiciones las bases teóricas de cada uno, se aprovechen sus puntos fuertes y se provoque un acercamiento mucho más creíble y rico en el análisis de un mismo objeto de estudio social.

La triangulación de métodos puede ser implementada de diferentes modos. Una de las alternativas más utilizada es la denominada como *secuencial*. En esta los resultados obtenidos a través de un método son fundamentales para poner en marcha el siguiente. Por ejemplo, es relativamente habitual utilizar primero el análisis a través del método cuantitativo (por ejemplo, cuestionario cerrado), para después profundizar en el objeto estudiado con el análisis cualitativo (por ejemplo, grupo de discusión). Esta alternativa peca de priorizar normalmente el método cuantitativo sobre el cualitativo, al darle un rango más empírico por ser el enfoque que parece confirmar la problemática que debe ser estudiada, mientras que el cualitativo quedaría relegado al análisis exploratorio.

Por el contrario, la segunda modalidad es en este sentido más equitativa. Se denomina con el término de *simultánea* y en ella los dos métodos, cuantitativos y cualitativos, son utilizados al mismo tiempo y de forma intercomplementaria, sin ofrecer un mayor estatus a uno u otro planteamiento.

Algunos autores, como por ejemplo Blaikie (1991), consideran que únicamente la triangulación metodológica propuesta por Denzin responde al concepto estricto de triangulación. También existe un numeroso grupo de autores muy escépticos con la categorización de Denzin que recalcan que la triangulación no se trata de una simple combinación de datos, técnicas o métodos sino de un esfuerzo real por aumentar la validez y calidad de los estudios contrastando y relacionando los datos obtenidos.

En su opinión Ruiz Olabuénaga *et al* (2003: 81) reservan

el término de triangulación únicamente a la triangulación metodológica, y señalan que las modalidades de triangulación de datos, de investigadores y de teorías indicadas por Denzin equivalen a otras técnicas de control de calidad en la investigación cualitativa que denominan como meta-análisis y multimétodo.

Tanto el meta-análisis como el multimétodo están orientadas específicamente al control de calidad de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa. El meta-análisis tiene como finalidad verificar conclusiones dudosas y dispares y para ello se analiza el comportamiento de una o varias variables y se aumenta la validez de los hallazgos (Ruiz Olabuénaga *et al*, 2003: 72). Por su parte, el multimétodo pone el acento en la verificación de la verdad/falsedad de los resultados. Para llevar a cabo tal fin es necesario realizar una serie de operaciones como son:

Comprobar la representatividad de las fuentes de información.

No dar por verdadera una situación sencillamente porque parezca que todas las piezas encajan.

Controlar el efecto del investigador en los informantes.

Estimar el valor explicativo de los datos en función de su validez.

Realizar contrastes entre elementos parecidos en sus características principales (entre informantes, sitios, casos).

Indagar en relaciones aparentemente superficiales (Ruiz Olabuénaga *et al*, 2003: 75)

Transferibilidad

La transferibilidad hace referencia a la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en la investigación cualitativa a otros contextos o sujetos. Cuando en las investigaciones cuantitativas se trata este aspecto se hace desde la terminología de *validez externa* o *generalización*. Es evidente que desde el enfoque cualitativo la generalización en sí misma no es posible ya que cada sujeto analizado es único e irrepetible y su conducta se puede ver influenciada por numerosas variables, que aunque pueden ser estudiadas, jamás será posible descubrirlas todas. Sin

embargo, sí que existe la posibilidad de realizar algún tipo de *transferencia* de los resultados obtenidos a otros contextos en función del grado de similitud que pueda existir entre los mismos.

CRITERIO DE CALIDAD	ESTRATEGIAS DE CONTROL	FINALIDAD
TRANSFERIBILIDAD ("validez externa")	<ul style="list-style-type: none"> - recogida abundante de información y datos - descripción minuciosa del proceso de muestreo intencional y de la metodología utilizada - descripción minuciosa del contexto de estudio y de los sujetos participantes - descripción del proceso de análisis de datos 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar la transferencia de los resultados de un estudio a otros contextos o situaciones similares

En los estudios cualitativos la capacidad de *transferibilidad* (Guba y Lincoln, 1982) de los resultados a otras situaciones no se basa en la representatividad estadística de la muestra como ocurre en el enfoque cuantitativo. Muy al contrario, ya que en este tipo de estudios el investigador realiza un muestreo deliberado e intencional, sin pretensiones de representatividad, y en el cual la selección de los casos está basada en su propio juicio y está teórica y metodológicamente argumentada. Por su parte, la investigación cualitativa basa la transferibilidad de los resultados en una explicación detallada del proceso de muestreo intencional, de la metodología utilizada y de los procedimientos seguidos de análisis de los datos, pero sobre todo, de una recogida abundante de información y datos para hacer una descripción exhaustiva y minuciosa del contexto de estudio y de los sujetos participantes. Este es el único presupuesto que garantizará que otros investigadores puedan realizar comparaciones y establecer similitudes con sus propias investigaciones y valorar la posibilidad de transferir hipótesis de trabajo.

Dependencia

En la investigación cualitativa la *dependencia*, también denominada con el concepto de *estabilidad* por Mertens (2005), se relaciona con la posibilidad de obtener

resultados equivalentes al replicar un estudio utilizando los mismos o similares sujetos, contextos y técnicas de recolección y análisis de datos.

El término equivalente a este criterio en los estudios cuantitativos es el de *fiabilidad*. La fiabilidad en la investigación positivista se garantiza sobre todo en la categorización de los factores a estudiar y en la descripción de la muestra. En los estudios cualitativos alcanzar el nivel de dependencia es bastante más complicado, las amenazas a la dependencia pueden proceder tanto de la propia naturaleza de las realidades analizadas por su diversidad, como de los sesgos que pueda introducir el investigador. Es evidente que garantizar la estabilidad de la información recogida y dar conocimiento de los factores que pueden causar alguna inestabilidad o variación en la misma, depende básicamente del investigador. Éste, ya sea por su falta de sistematización en la realización del trabajo de campo y posterior análisis de los datos, o por su falta de experiencia, puede cometer errores que no garanticen en un futuro la posibilidad de replicar el estudio y obtener resultados similares.

Guba y Lincoln (1982: 121) señalaron diferentes estrategias para controlar la dependencia de un estudio cualitativo:

1. *Métodos solapados*: Es un tipo de triangulación metodológica. Implica la utilización de varios métodos a la vez en un mismo estudio con la finalidad de llegar a resultados similares. Con este tipo de estrategia se garantiza tanto la dependencia como la credibilidad del estudio.
2. *Réplica paso a paso*: Podemos afirmar que también es otro tipo de triangulación. Es una medida similar al "método de las dos mitades" utilizado en la investigación cuantitativa. Con esta técnica las fuentes de datos, una vez divididas en dos mitades, son analizadas de forma independiente por dos equipos de investigadores para después entre ellos comunicarse los resultados obtenidos y comprobar la existencia de coincidencias. Esta técnica tiene aspectos similares a la denominada

como *Chequeo cruzado del material* (Franklin y Ballan, 2005), en la que dos investigadores codifican por separado el mismo material con la finalidad de llegar al mayor acuerdo posible en sus observaciones.

3. *Pista de revisión*: Implica la realización de descripciones detalladas de todas las anotaciones y decisiones tomadas durante el trabajo de campo así como en el análisis e interpretación de los datos. Sería algo parecido a un “diario” en el que el investigador registraría minuciosamente los procedimientos llevados a cabo en su trabajo y su relación con los sujetos y contextos estudiados. De esta forma, cualquier persona que examinase este diario tendría entre sus manos un trabajo claro y transparente que le permitiría entender los resultados alcanzados en el estudio y la influencia de distintas variables.
4. *Revisión de un observador externo*. Se habla de revisión externa cuando una persona cualificada y competente revisa y evalúa todas o algunas de las etapas del proceso de investigación. El observador externo revisa el trabajo realizado y establece si los procedimientos utilizados son los adecuados en función de la realidad estudiada y son los aceptados por la mayoría de los investigadores.

CRITERIO DE CALIDAD	ESTRATEGIAS DE CONTROL	FINALIDAD
DEPENDENCIA (“fiabilidad”)	<ul style="list-style-type: none"> - triangulación metodológica (de métodos y de técnicas) - descripción minuciosa de las técnicas de recogida y análisis de datos - justificación de las decisiones tomadas durante la recogida, análisis e interpretación de los datos - evaluación completa o parcial del proceso de investigación por jueces externos - réplica paso a paso 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener resultados equivalentes al replicar investigaciones utilizando sujetos, contextos y metodologías iguales o similares.

Confirmabilidad

Este criterio de calidad es el paralelo cuantitativo de la objetividad. La confirmabilidad está estrechamente ligada a la credibilidad pues tiene que ver con la minimización de los sesgos que puede producir el investigador en la interpretación de los datos. En los estudios cualitativos el investigador, por la estrecha relación que mantiene con el problema y con los sujetos analizados, tiene una mayor tendencia a trasladar sus motivaciones, intereses y prejuicios a los datos e interpretaciones. Es evidente que en una investigación cualitativa no se puede hablar de objetividad o neutralidad plena del investigador, pero sí que pueden aplicarse controles de diverso carácter que reduzcan personalismos excesivos en la interpretación de la información.

CRITERIO DE CALIDAD	ESTRATEGIAS DE CONTROL	FINALIDAD
CONFIRMABILIDAD (“objetividad”)	<ul style="list-style-type: none"> - triangulación - evaluación del proceso de investigación por un observador externo. - descripción minuciosa del marco teórico y de las técnicas de análisis de datos - justificación de las decisiones tomadas durante la interpretación de los datos 	<ul style="list-style-type: none"> - Minimizar los sesgos producidos por el investigador en la interpretación de los datos.

Uno de los primeros controles o estrategias que deben realizarse para alcanzar la confirmabilidad es la *triangulación* definida como una medida imprescindible para ofrecer credibilidad. En este sentido, las informaciones arrojadas por el investigador principal serán más confiables si vienen corroboradas por las de otro u otros colegas cuando analizan situaciones similares.

Es también importante *hacer una descripción y definición minuciosa del marco teórico* para conocer los supuestos en los que se asientan las preguntas realizadas durante la investigación y el modo de exposición de los resultados. Otra estrategia de control exigida por la confirmabilidad hace referencia a *la evaluación o revisión del proceso de*

investigación por parte de un observador externo, sobre todo, al concluir el estudio y con la finalidad de valorar en qué medida las interpretaciones están lo más libre posibles de los prejuicios e intereses del investigador. La *descripción de las técnicas de análisis de datos*, así como ofrecer la *justificación* de todas las decisiones que se toman durante este proceso y en la interpretación de los datos son también medidas estratégicas a tener en cuenta para la confirmabilidad del estudio.

Finalmente, comentar que podría ser práctico que el investigador elaborara un listado con todos los prejuicios y creencias que tiene respecto del problema del estudio con la finalidad de evitar que afectasen a la interpretación de los datos.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, L.E., MARTÍN, E. y MORENO, J.L. (2004): *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos

ALONSO, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1954): "Validity. Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques". *Psychological Bulletin*, 51 (suplemento), 13-28.

ARIAS, M. (2000): "Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Enfermera*, 18 (1), 37-57.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: CEAC.

BELTRÁN, M. (2000): *Perspectivas sociales y conocimiento*. Madrid: Anthropos

BERICAT, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

BLAIKIE, N.W.H. (1991): "A critique of the use of triangulation in social research". *Quality and Quantity*, (25), 115-136.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CORBETTA, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Gill

COWMAN, S. (1993): "Triangulation: a mean of reconciliation in nursing research". *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.

CRESWELL, J.W. (1994): *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks (California): Sage.

CRESWELL, J.W. (2002): *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.

DENZIN, N.K. (1978): *The research act*. New York: McGraw Hill.

DENZIN N.K. (1989): *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.

DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (California): Sage.

DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1998): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- EISENHART, M.A. y HOWE, K.R. (1992): "Validity in educational research". En LECOMPTE, M.D.; MILLORROY, W.L. y PREISSLE, J. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York. Academic Press, 543-680.
- ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTROCK, M.C. (Ed.): *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC, 125-301.
- FRANKLIN, C. y BALLAN, M. (2005, 7ª): "Reliability and validity in qualitative research". En GRINNELL, R.M. y UNRAU, Y.A. (Eds.): *Social work: research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. New York: Oxford University Press, 438-449.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1991): "Qualitative research in social studies education". En SHAVER, J.P. (Ed.): *Handbook of research on social studies teaching and learning, a project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan Publishing Co., 56-67.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982): *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E.G. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalística". En PÉREZ, A. y GIMENO, J. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA, P. (2006, 4ª): *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- LECOMPTE, M.D. y GOETZ, J.P. (1982): "Problems of reliability and validity in ethnographic research". *Review of Educational Research*, 52 (1), 31-60.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- JANESICK, V. (1994): "The dance Qualitative Research Design". En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.): *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 209-219.
- MERTENS, D.M. (2005, 2ª): *Research and evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks (California): Sage.
- MERTENS, D.M. y MCLAUGHLIN, J. (2004): *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks (California): Corwin Press/Sage.
- MORSE, J.M. (1991): "Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. Methodology Corner". *Review Nursing Research*, 40 (1), 23-45.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I.; VILLA, A. y ÁLVAREZ, M. (Coords.) (2003): *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Fundación Horreum Fundazioa / Ediciones Mensajero.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I. e ISPIZUA, M.A. (1989): *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANDÍN, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- SANDÍN, M.P. (2000): "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". *RIE*, 18 (1), 223-242.
- SANMARTÍN, R. (2003): *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- SWANBORN, P.G. (1996): "A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research". *Quality and Quantity*, (30), 19-35.
- ÚRIZ, M.J. et al. (2007): *Dilemas éticos en la intervención social. Una perspectiva profesional desde el trabajo social*. Zaragoza: Mira Editores
- VALLES, M. (2000): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.