

CAPÍTULO 10

RELACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA CON SU ENTORNO EN PORTUGAL

José Manuel Silva, Ana Nicolau, Ana Paula Laginha,
Miguel Jerónimo, Paula Gonçalves, Pedro Biscaia
Ricardo Monteiro

Instituto Politécnico Leiria

10.1. Introducción

El actual modelo de organización de los centros públicos portugueses responde a la necesidad de prestar un servicio dotado de garantía de calidad, equidad, eficacia y eficiencia, que les permita a todos los ciudadanos desarrollar las competencias y conocimientos para desarrollarse plenamente, explotar todas sus capacidades, integrarse activamente en la sociedad y dar una contribución cualificada a la vida económica, social y cultural del país.

El modelo de gobierno de las escuelas se basa en tres ideas fuerza:

- a) *Incrementar la participación de las familias y del entorno:* Se trata de aumentar la participación de las familias y comunidades en la dirección estratégica de los centros educativos, promoviendo la apertura de las escuelas al exterior y mejorando su integración en el entorno local, garantizando los derechos de participación de los profesores y del personal no docente, y también la capacidad efectiva de intervención de todos los que mantienen un interés legítimo por la actividad y la vida de cada centro educativo.

A tal fin existe el Consejo General, un órgano de dirección estratégica, a quien corresponde tomar las decisiones fundamentales en materia de planificación, aprobar los reglamentos, planes e informes de actividades, así como elegir y destituir al Director, que responde ante el consejo, al que tiene que rendir cuentas.

- b) *Reforzar el liderazgo del director:* Para concretar este objetivo se creó el cargo de director, lo cual responde a la idea de que cada centro educativo tenga un rostro, un primer responsable, dotado de la autoridad necesaria para desarrollar el proyecto educativo de la escuela, ejecutar las medidas de política educativa, responder por la prestación del servicio público de educación y por la gestión de los recursos puestos a disposición de la escuela.

Al director se le conceden amplios poderes de gestión administrativa, financiera y pedagógica, incluyendo la presidencia del Consejo Pedagógico y la designación de los responsables por los departamentos curriculares, que son las principales estructuras intermedias de coordinación y supervisión pedagógica.

El director se recluta entre los docentes de la enseñanza pública, privada o cooperativa cualificados para el ejercicio de esas funciones, sea por su formación sea por su experiencia en administración y gestión escolares.

- c) *Fortalecer la autonomía de las escuelas:* La necesidad de reforzar la autonomía de las escuelas constituye un tema recurrente de discusión: la demandan amplios sectores de opinión, pero su concretización aún no ha superado el nivel experimental.

Junto con la mejora del servicio público de educación y con la atribución de más responsabilidad a la escuela, la autonomía se discute hoy día en el contexto de una mayor capacidad de intervención de sus órganos de administración y gestión y de la creación de un régimen de evaluación y de rendición de cuentas, concretizado por la actividad del Consejo General, por la autoevaluación y por la evaluación externa.

En el marco legal actual y de acuerdo con la experiencia reciente, la relación con el entorno ha ganado mayor relevancia, no solo porque esté representado en el órgano de gestión estratégica de cada escuela o agrupación de escuelas⁷, el Consejo General, (donde están representadas los ayuntamientos y las fuerzas de la sociedad local, además de los padres), sino también por medio de distintas formas de cooperación con instituciones y empresas locales, como se describirá detalladamente más abajo.

⁷ En Portugal, la mayoría de las escuelas forman parte de agrupaciones de centros de distintas etapas educativas, que se denominarán a lo largo de este documento "agrupaciones escolares".

10.2. El sistema educativo y la atención a los jóvenes de 15 a 18 años

10.2.1. Políticas públicas de atención educativa a jóvenes

Las políticas se concretan en los siguientes aspectos:

A. *La oferta de las escuelas profesionales privadas y de los institutos públicos de enseñanza secundaria*

Según datos del Eurostat la tasa de abandono escolar en Portugal, en 2012, aún se situaba en un 20,8%, frente al 13,5% de la Unión Europea con 27 países, junto con una tasa de licenciados claramente deficitaria. La misma fuente estadística refiere, también, que tan sólo un 39% de los alumnos portugueses de educación secundaria asiste a cursos de formación profesional, mientras que esa asistencia se cifra en un 49,9% en la Unión Europea. Son números que revelan un modelo económico desajustado, basado en bajas cualificaciones y por consiguiente en bajos niveles de productividad, y que causa graves dificultades de afirmación en los mercados internacionales. Una mano de obra con estas características no puede competir con países de tecnología avanzada y con productos de valor añadido, pero ya no puede retroceder a estadios de civilización apoyados en sueldos bajos y en la ausencia de garantías sociales.

Esta parece ser la cuestión central de la educación en Portugal, entendida como un instrumento privilegiado de cualificación de recursos humanos, base esencial de un modelo de desarrollo sostenible y progresivo.

Para entender la situación actual en Portugal hace falta retroceder a 1974, año de la revolución democrática que marca todo el período hasta la actualidad. En aquel entonces surgieron anhelos de igualitarismo y de construcción de un Estado que debería proteger la ascensión cultural de las capas de la población que habían sido hasta entonces las más desfavorecidas, y en ese contexto se dismantelaron abruptamente las distintas vías de enseñanza secundaria, "licealizando", es decir adoptando tan solo los programas escolares de los antiguos "liceos", eliminando las vías profesionales y dando prioridad al alargamiento de la escolaridad obligatoria de carácter generalista. Hubo que llegar a los años 80, para que se impulsara la creación de los Cursos Predominantemente Orientados hacia el Proseguimiento de estudios (CPOPs) y de los Cursos Predominantemente Orientados hacia la Vida Activa (CPOVA) y, que así, la sociedad portuguesa empezara a acoger la utilidad de apostar por la diversidad de la formación inicial, basada en la libre elección y digna del mismo reconocimiento.

En 1989, se crearon las escuelas privadas de enseñanza profesional y ya al inicio del siglo XXI, este tipo de aprendizaje se extendió a los centros de enseñanza secundaria pública. Se registra, hoy en día, un aumento progresivo de la demanda que se calcula ya en 140.000 estudiantes. La posibilidad de obtener subvenciones de fondos europeos también ha permitido impulsar la modernización tecnológica de los centros escolares estatales, especialmente en lo que se refiere al equipamiento de áreas pedagógicas dirigidas al saber hacer y también ha permitido subvencionar a los alumnos de formación profesional y así fomentar la asistencia de un mayor número de jóvenes.

Desde ese momento crucial, en cada escuela secundaria pública, coexisten dos vías de enseñanza - Programas Profesionales y Programas Científico Humanísticos - con igual dignidad, con permeabilidad entre ellos y con niveles de asistencia que tienden a igualarse. La opción de matrícula se ha vuelto, progresivamente, el resultado de un proyecto familiar o de una elección basada en diagnósticos de orientación vocacional promovidos por los servicios de orientación y psicología y por equipos de información a cargo de profesores. El camino seguido ha sido el de la diversidad/complementariedad de ofertas, con una conexión cada vez mayor con las empresas y con las instituciones de enseñanza superior, en una estrategia de trabajo en red.

Los alumnos que asisten a estos programas de doble certificación, que incluyen prácticas en contexto de trabajo y una Prueba de Aptitud Profesional (PAP) ante un jurado cualificado, aún pueden proseguir estudios en la enseñanza superior, siempre que superen pruebas nacionales para el ingreso en licenciaturas o concluyan un conjunto de módulos de aprendizaje que les permita entrar en Cursos de Especialización Tecnológica (CET).

La definición de la oferta de Programas Profesionales de enseñanza secundaria tiene como referencia las orientaciones curriculares de la Agencia Nacional para la Cualificación y Enseñanza Profesional (ANQEP), pero

cabe a cada escuela proponer al Ministerio los programas que pretende abrir, teniendo en cuenta los recursos humanos y materiales preexistentes, la realidad socioeconómica del entorno y la interpretación de las aspiraciones de los jóvenes y de sus familias al concluir la enseñanza básica.

En lo que respecta a la oferta de Programas Científico Humanísticos, estos se organizan en cuatro áreas generales: Ciencias y Tecnologías, Estudios socioeconómicos, Artes Visuales y Lenguas, diseñados, prioritariamente, para los jóvenes que quieren cursar estudios superiores, y su implementación depende, asimismo, de la aprobación de los organismos del gobierno central. Esto es, la definición de la oferta educativa queda fuera de la acción de los órganos de gestión de los centros, debido a su reducida autonomía, en un modelo organizacional muy centralizado.

Los propios Consejos Municipales de Educación (órganos consultivos de los ayuntamientos) han estado, por una gran parte, excluidos de la definición de estrategias locales y regionales de cualificación de recursos, limitándose a emitir dictámenes sobre aspectos generales, a menudo sin fundamentación sólida.

En el futuro, será aconsejable profundizar la territorialización de las políticas educativas, integrando todos los sectores de la sociedad, hacia la autonomía responsable y la participación democrática en la definición consensual de objetivos concretos, especialmente en la elaboración de proyectos educativos municipales.

B. La oferta del Instituto de Empleo y Formación Profesional

Además de los programas propuestos por los centros de enseñanza secundaria y profesional a los jóvenes en edad escolar, existe la oferta del Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP), organismo público que integra el Ministerio de Solidaridad, Empleo y Seguridad Social, con la misión de promover la creación y la calidad del empleo y combatir el paro, por medio de la ejecución de políticas activas de empleo, y en particular de formación profesional.

El IEFP, originalmente más dirigido hacia la cualificación profesional de adultos con poca escolaridad, ha venido desempeñando, desde hace más de 30 años, un papel fundamental en la mejora del nivel escolar y de cualificación profesional de los jóvenes y adultos, en respuesta a las exigencias de la Estrategia Europea de Empleo, lanzada en la Cumbre de Luxemburgo sobre el empleo, en noviembre de 1997.

La Estrategia Europa 2020, aprobada por el Consejo Europeo en marzo de 2010, establece la necesidad de promover acciones que aumenten los niveles de escolaridad y cualificación profesional de los ciudadanos, junto con la armonización sistemática de perfiles y competencias profesionales, mediante el establecimiento de cooperaciones entre los sectores público y privado, con el necesario acercamiento al mundo empresarial.

Las modalidades de formación, presentadas a continuación, han sido un instrumento eficaz de prevención del abandono escolar prematuro; un modelo alternativo a la conclusión de la escolaridad obligatoria por parte del público joven, que concede niveles de certificación profesional ajustados al Marco Nacional de Cualificaciones; y favorecen el empleo joven, aumentando las condiciones de empleabilidad mediante el acercamiento gradual a las empresas.

Actualmente el Marco Nacional de Cualificaciones dispone que la conclusión exitosa de la enseñanza secundaria (12º año⁸) concede una certificación de nivel III, y si se asocia a la conclusión de una cualificación profesional permite una certificación de nivel IV, lo cual se traduce en una valorización exponencial de los programas de formación profesional.

En Portugal, los interlocutores privilegiados para la implementación de las políticas públicas de educación para los jóvenes son la red de Oficinas de Empleo y Formación Profesional del IEFP y la red de centros escolares públicos bajo tutela del Ministerio de Educación y Ciencia.

C. Modalidades de Educación y Formación para jóvenes

Entre 1999 y 2012, la red de oficinas del IEFP abarcó a 360.322 jóvenes: 292.716 en programas de Aprendizaje en régimen de Alternancia (APZ) y 67.606 en programas de Educación y Formación de Jóvenes (EFJ). Estos datos

reflejan una mayor adhesión de los jóvenes a la oferta formativa propuesta por los programas de Aprendizaje en Alternancia, que permiten concluir la enseñanza secundaria, obtener certificación profesional, acercarse gradualmente al mundo empresarial y ajustar su perfil de competencias a las exigencias del mercado laboral.

D. Oferta Formativa del IEPF dirigida a jóvenes entre los 15 y los 18 años

Las modalidades de formación descritas a continuación son medidas preventivas del abandono escolar prematuro y también medidas estratégicas, ya que mejoran las condiciones de empleabilidad y de transición a la vida activa de los jóvenes en cuestión, al concederles distintos grados de escolaridad y cualificación profesional.

D.1. Sistema de Aprendizaje

Los Programas de Aprendizaje son itinerarios de formación profesional inicial en alternancia (entendida como una sucesión de contextos de formación: aula teórica/oficina de prácticas simuladas/empresa). Se destinan a jóvenes con menos de 25 años, con escolaridad igual o superior al 9º año⁹, que no hayan concluido la enseñanza secundaria, que pretendan obtener una cualificación profesional de nivel IV y la convalidación del 12º año de escolaridad.

Estos programas, con una carga horaria entre 2.800h y 3.700h, tienen una duración media inferior a tres años. Están reglados por ordenanzas sectoriales, proponen una oferta formativa diversificada que cubre las principales áreas profesionales existentes en el mercado laboral, y se rigen por reglas de funcionamiento (horario, puntualidad, asistencia, urbanidad,...) muy próximas a lo que se prevé en la legislación laboral, con el fin de facilitar una educación/adaptación progresiva de los alumnos a las exigencias del mercado laboral. Se pretende de esta manera privilegiar las cualificaciones estratégicas para el crecimiento de la economía, en particular en áreas de bienes y servicios comerciales, con el objetivo de incluir a 100.000 jóvenes en esta modalidad de formación hasta 2020.

La estructura curricular de estos programas incluye cuatro componentes de formación: *sociocultural*, lenguas, cultura y comunicación; *científico*, ciencias básicas; *tecnológico*, tecnologías; *práctico*, contexto de trabajo. El acceso al programa supone un proceso de orientación profesional. Durante la formación, los servicios ponen a disposición un equipo multidisciplinar que provee el acompañamiento técnico, psicopedagógico y social. Entre los apoyos concedidos a los alumnos cabe destacar:

- Beca material de estudio (de acuerdo con el grado de carencia económica);
- Beca de profesionalización;
- Subsidio de alimentación, pago de los gastos de transporte. Posibilidad de subsidio de acogida y alojamiento.

La conclusión exitosa de un Curso de Aprendizaje supone la obtención de una calificación final positiva en todos los dominios de los componentes de formación, a lo largo de los tres períodos curriculares, culminando en la realización de una Prueba de Evaluación Final (PAF¹⁰) a la que acude un jurado tripartido, siempre que el área profesional que se va a certificar lo justifique. Contribuyen al éxito de los alumnos, entre otras, estrategias de recuperación implementadas por el equipo formativo y/o responsable pedagógico de la acción, siempre que tal se justifique, bien como la implementación de proyectos interdisciplinarios.

D.2. Programas de Educación y Formación para Jóvenes

Los programas de Educación y Formación para Jóvenes se destinan a jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 22 años, con niveles de escolaridad muy diversos y tienen estructuras diversificadas, adecuadas a su nivel de instrucción. Presentan una estructura curricular marcadamente profesional y/o de doble certificación. Incluyen los cuatro componentes de formación arriba mencionados a propósito de los cursos de Aprendizaje. En este caso, la formación práctica en contexto de trabajo ocurre siempre en la fase final de la actividad de formación, siempre que el alumno obtenga una calificación final positiva en los demás componentes del curso.

⁹ 9º año: último año de escolaridad básica, en Portugal.

¹⁰ PAF, por "Prova de Avaliação Final", prueba de evaluación final.

La certificación final conlleva, dependiendo de su estructura y/o de las calificaciones del alumno, la posibilidad de certificación escolar, profesional o de las dos. En el caso de la certificación profesional, los alumnos tienen que presentarse también a una prueba final (Prueba de Evaluación Final), ante un jurado tripartido: representante del IEFP, representante de las asociaciones empresariales o de las empresas y representante de las asociaciones sindicales de los sectores de actividad.

El alumnado también es acompañado por un equipo multidisciplinario y goza de apoyos idénticos a los que se refirieron anteriormente en los Programas de Aprendizaje. La oferta formativa es muy diversificada y los niveles de certificación profesional están de acuerdo con el Marco Nacional de Cualificaciones.

10.2.2. Estadísticas de atención educativa a jóvenes

Para hacer un análisis del sistema educativo portugués, bien como de las medidas y políticas existentes de atención a los jóvenes, es importante analizar varios datos estadísticos a fin de entender su dimensión. En el año escolar 2010/2011, estaban matriculados 522.708 alumnos en modalidades de educación y formación destinadas a jóvenes, en educación secundaria. Como se puede observar en la Tabla 1, existen diversas modalidades de educación disponibles para los jóvenes de secundaria: las formaciones de enseñanza regular y los programas profesionales son los que reciben más asistencia por parte de los alumnos de esta etapa educativa.

Tabla 1. Alumnos matriculados en modalidades de educación y formación destinadas a jóvenes, según el nivel de educación/enseñanza, por modalidades (2010/2011)

	EDUCACIÓN BÁSICA			EDUCACIÓN SECUNDARIA
	1 ^{ER} CICLO	2 ^O CICLO	3 ^{ER} CICLO	
Enseñanza regular	434 907	241 969	323 843	197 236
Programas generales / científico -humanísticos	-	-	-	186 859
Cursos tecnológicos	-	-	-	10 377
Enseñanza artística especializada (regular)	222	735	498	2 140
Programas profesionales	-	-	386	106 381
Programas de aprendizaje	-	-	-	18 137
CEF(Cursos Educación y Formación)	-	462	33 277	1 578
Planes curriculares alternativos	33	925	1 348	-
Total	359 352	244 091	359 352	522 708

Fuente: DGEEC:MEC (2013:10)

Si nos fijamos en la educación secundaria, se presenta en la Tabla 2 el número de jóvenes matriculados en el sistema de enseñanza portugués entre los 15 y los 18 años, que corresponden al nivel etario de asistencia a la enseñanza secundaria.

Tabla 2. Alumnos matriculados, entre 15 y 18 años, en modalidades de educación y formación destinadas a jóvenes, según el nivel de educación (2010/2011)

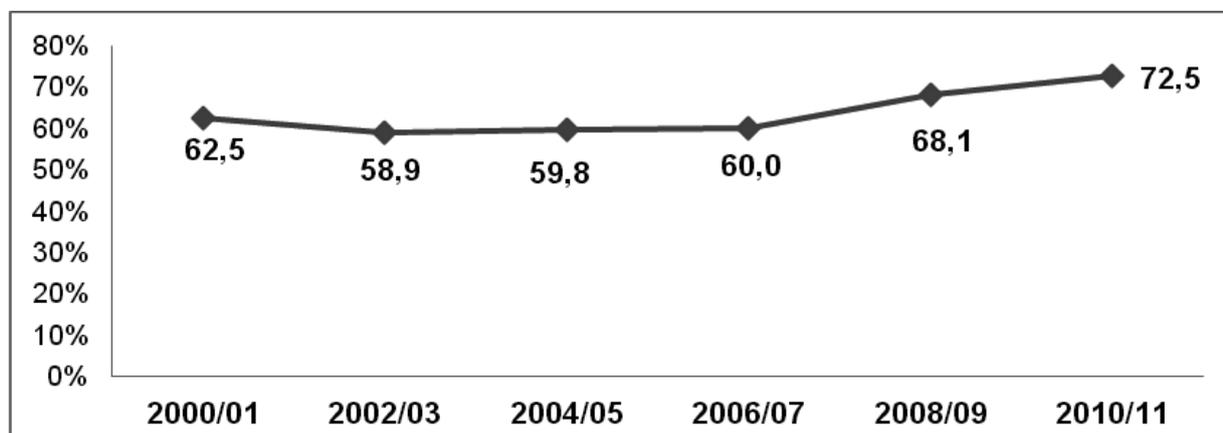
	TOTAL	EDUCACIÓN BÁSICA				EDUCACIÓN SECUNDARIA
		TOTAL	1. ^O CICLO	2. ^O CICLO	3. ^O CICLO	
15 años	104 305	43 239	232	2 175	40 832	61 066
16 años	102 707	24 729	94	1 094	23 541	77 978
17 años	95 168	10 404	87	459	9 858	84 764
18 años	51 656	3 303	-	137	3 166	48 353

Fuente: DGEEC:MEC (2013:14)

Como se puede verificar en la Tabla 2, la mayoría de los alumnos con edad entre los 15 y los 18 años están asistiendo a educación secundaria. Los alumnos de este grupo etario que no están en la educación secundaria son alumnos que tienen al menos una repetición de curso en su expediente escolar.

Esta categoría de alumnos que han suspendido, reciben una atención especial por parte del sistema educativo, ya que existen distintos programas y políticas de apoyo que se han presentado oportunamente en este trabajo.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de escolarización (%) en la educación secundaria en Portugal



Fuente: DGEEC-MEC (2012)

En Portugal se define como tasa real de escolarización la relación porcentual entre el número de alumnos matriculados en una determinada etapa educativa, en edad normal de asistencia a ese ciclo, y la población residente que pertenece al mismo grupo etario. Como se puede observar en el Gráfico 1, en el año escolar 2010/11 la tasa de escolarización fue de 72,5%, lo que pone de manifiesto que el 27,5% de los alumnos con edad normal de asistencia a secundaria no estaba en esta etapa educativa. En lo que respecta a la tasa de abandono prematuro, que constituye otro de los problemas de la educación secundaria y que requiere especial atención, fue de 20,8% en 2012, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Este indicador es mucho más alto que la media europea, que está en un 13,5%, y representa un problema que ha motivado múltiples políticas públicas por parte de los sucesivos gobiernos portugueses.

10.2.3. Programas educativos de atención a jóvenes

En las escuelas portuguesas hay, desde hace mucho tiempo, programas de atención a los jóvenes en el ámbito de la orientación educativa y opciones vocacionales, que están a cargo de los psicólogos escolares. La carrera de psicólogo de los servicios de psicología y orientación se creó en el ámbito del Ministerio de Educación, como consecuencia de la necesidad de dar respuesta a los problemas surgidos en las escuelas y teniendo en cuenta la importancia del acompañamiento al itinerario escolar de los alumnos.

Con la integración de los psicólogos en estos servicios, se quiso garantizar el acompañamiento al alumno, individualmente o en grupo, a lo largo del proceso educativo, en tres áreas fundamentales:

1. Orientación escolar y profesional, con vistas a la adecuación del itinerario formativo al perfil del alumno y a la construcción de su proyecto de vida;
2. Apoyo psicológico y psicopedagógico, con el objetivo de adecuar las respuestas educativas a las necesidades de los alumnos, como forma de prevenir el absentismo escolar, el abandono prematuro y la indisciplina;
3. Apoyo al desarrollo del sistema de relaciones interpersonales en el interior de la escuela y con el entorno y las familias. En este sentido, el psicólogo colabora y participa en actividades y proyectos desarrollados en la propia institución o en colaboración con instituciones externas a la escuela.

En el ámbito de la orientación escolar y profesional, se realizan sesiones de asesoramiento y se aplican programas de orientación de carrera, individualmente o en grupo. Estos programas incluyen, con vistas a una deci-

sión informada y consciente por parte de los alumnos, contactos con universidades e institutos politécnicos, que divulgan en la escuela sus ofertas formativas. Con ese mismo objetivo, se organizan visitas de estudio a diversos establecimientos de enseñanza superior y a ferias especialmente organizadas con objeto de promover las diversas ofertas formativas.

Se favorecen también en los centros escolares, en articulación con todos los equipos pedagógicos internos y las instituciones y empresas locales, la creación de itinerarios formativos alternativos, y para eso se realizan acciones de sensibilización y encuestas al tejido empresarial del entorno, con el objetivo de recoger información sobre las necesidades del mercado y la posibilidad de celebración de convenios. Esta información se tiene en cuenta en la oferta formativa, al adecuar las condiciones y recursos de los centros escolares a las expectativas de los estudiantes y a las necesidades de los empleadores, con vistas a la promoción del éxito escolar, personal y profesional de los alumnos y a dar una contribución positiva al desarrollo de la economía local.

El trabajo de orientación del psicólogo no se limita a las acciones realizadas con los alumnos de educación secundaria, sino que es muchísimo más importante la monitorización de su ingreso en la enseñanza superior e integración a la vida activa. Se mantiene el contacto con estos alumnos, se les invita a compartir su experiencia, por medio de la participación en distintas actividades, como manera de motivar para el proseguimiento de estudios, de valorizar la escuela, y de presentar modelos de vida a seguir.

En lo que respecta a la atención psicológica y psicopedagógica, además del diagnóstico, evaluación y acompañamiento de los alumnos en general y de los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular, en el gabinete, en el aula, por medio de la participación en las reuniones de consejos de clase y de tutores, se vuelve imprescindible, con vistas a su integración y éxito educativo, motivar a los alumnos para la participación en proyectos del centro, en proyectos a cargo de otros colaboradores locales e incluso en proyectos nacionales e internacionales que contribuyan al desarrollo de competencias personales, sociales y comunicacionales.

El resultado de la intervención del psicólogo en contexto escolar está profundamente relacionado con las contribuciones de los varios intervinientes partícipes del proceso educativo de los alumnos, entre las cuales se destacan trabajos de investigación, como másteres y doctorados en el área de la educación, realizados por docentes de educación básica y secundaria. Este trabajo colaborativo se refleja en la calidad de los servicios prestados a los alumnos.

En cuanto a la atención dada en el ámbito de la relación de la escuela con las familias y el entorno, teniendo en cuenta la integración socio profesional de los alumnos, es necesario establecer una estrecha cooperación con entidades exteriores a la escuela y trabajar en colaboración con el Ayuntamiento y otras entidades, instituciones y empresas, con vistas a la realización de la formación en contexto de trabajo y eventual inserción profesional futura.

Para garantizar la integración y el éxito escolar de los alumnos, es fundamental hacer un diagnóstico de las características de su entorno familiar y social, llevado a cabo por un equipo multidisciplinar, que tiene en cuenta la participación de los varios actores educativos, internos o externos a la escuela, a saber servicios especializados de apoyo, gabinetes de información y atención a los alumnos, tutores y directores de cursos, monitores de la formación en contexto de trabajo, asociaciones de padres de alumnos, comisiones de protección de menores, centros de salud, ayuntamientos, policía (mediante un programa especialmente diseñado para el apoyo a las escuelas – “Escola Segura”), asociación de planificación familiar, Servicio de Extranjeros y Fronteras (policía de fronteras), entre otros.

La intervención del psicólogo en la escuela, en calidad de miembro de un amplio equipo de trabajo, tiene como objetivo contribuir a la calidad de la educación, a la igualdad de oportunidades, a la promoción del éxito educativo y a la integración socio profesional de los alumnos. Colabora también en la imprescindible tarea de acercar las familias a la escuela, al promover su corresponsabilización por el proceso educativo de sus hijos y al favorecer las relaciones internas de la familia. Para que esta intervención sea más eficaz, es fundamental conocer a fondo los motivos que están por detrás del número creciente de situaciones problemáticas detectadas entre los alumnos, lo que exige investigación, conocimiento de la realidad local, nacional e internacional y supone una relación cada vez más estrecha entre todos los actores del proceso educativo local.

10.3. Estrategias de vinculación entre los centros educativos y la comunidad

10.3.1. Políticas públicas de vinculación de los centros educativos y la comunidad.

Traer la Comunidad a la escuela y proyectar a ésta en la Comunidad fomentando una acción enérgica para establecer con las familias de los alumnos un diálogo empático que contribuya positivamente a mejorar sus condiciones de aprendizaje e integración en la escuela es la estrategia que se ha definido en los últimos años y que no se puede dejar de seguir en el futuro, con más realce todavía. La escuela tiene que ser entendida como de la Comunidad y para la Comunidad.

Al fin y al cabo la prestación de un servicio a una Comunidad en concreto, localizada en un espacio territorial delimitado, caracterizada por un contexto local muy propio, es lo que justifica la existencia de cada escuela.

El refuerzo de la participación de los actores locales —las familias, socios privilegiados e indispensables; los ayuntamientos, colaboradores institucionales cuyo peso ha venido creciendo debido a su responsabilidad por varios aspectos de la gestión de los sistemas de enseñanza; los varios intereses que se expresan en las comunidades y contribuyen a acentuar especificidades diferenciadoras— es determinante para el éxito del proyecto educativo de cualquier centro.

De la cooperación con los ayuntamientos dependen cuestiones muy importantes relacionadas con la Acción Social Escolar, la construcción y manutención de edificios, la compra de equipamientos, la logística de transporte y la financiación de actividades de complemento curricular.

De los llamados intereses de la Comunidad, asociaciones, empresas, servicios públicos, además de una colaboración activa y desinteresada en actividades pedagógicas, lúdicas y culturales, se puede y debe favorecer su papel y esperar que contribuyan, cada vez más, a profundizar la reflexión sobre la escuela, mirando desde el exterior, proveyendo pistas sobre necesidades emergentes de formación, encarando a la escuela con su imagen pública y reforzando los vínculos indispensables para que se fortalezcan sentimientos mutuos de pertenencia.

10.3.2. Experiencias significativas de vinculación de los centros educativos y la comunidad

Las exigencias del mundo actual, la reconceptualización del papel que la Escuela desempeña en la sociedad y la propia dinámica de gestión de los centros educativos en Portugal, han creado condiciones para el establecimiento de múltiples dependencias e interacciones entre las escuelas y las comunidades donde están incluidas. Estas interacciones, inicialmente puramente instrumentales, se han vuelto progresivamente, en algunos casos, cooperaciones estratégicas, tanto para las escuelas, aumentando su autonomía, como para la dinámica de la propia comunidad.

En una fase inicial, el carácter instrumental de las cooperaciones se basaba en una lógica de resolución de problemas, que se ha vuelto progresivamente, en algunos casos, en una lógica de alteración de las rutinas instaladas, de creación de dinámicas, de desarrollo de ideas favorables al cambio y de aumento de la responsabilización de los varios actores sociales en la educación. Aunque este tipo de actuación no se pueda generalizar a todo el contexto portugués, se puede decir que, en algunos casos, ya es una práctica corriente, con objetivos muy definidos respecto a lo que se pretende con esas cooperaciones. Al revés, en las situaciones en que las cooperaciones establecidas tienen todavía un carácter instrumental, es notable la diversidad y dispersión de objetivos. En estos casos el camino se está recorriendo, el profundizar de relaciones, la definición de una estrategia y la concordancia de objetivos podrá conducir a cooperaciones favorables a la vinculación y al cambio, que les permitan imponerse y dar respuesta a una sociedad en constante mutación.

Los liderazgos de los Centros Escolares, al desarrollar las cooperaciones socioeducativas, han promovido una efectiva integración de las escuelas en sus respectivas comunidades, contribuyendo al desarrollo de políticas integradas de desarrollo local, de mejora de la calidad de vida y de la cohesión social. Como refiere Martins (2009: 63), las cooperaciones entre la escuela y las entidades de la comunidad llevan a la “promoción de los

recursos y de las sinergias, con objeto de un desarrollo en red, de una ciudadanía europea y para el intercambio de proximidad”, constituyéndose como un vector de desarrollo/innovación. Esta idea ha venido entrando progresivamente en el léxico de los centros educativos portugueses y es hoy en día, en muchos casos, una realidad.

La organización de la escuela en sí misma, con la creación del Consejo General, donde están representados, entre otros, elementos del ayuntamiento y elementos representativos de entidades de la comunidad, en particular del sector empresarial, son una semilla del estrechamiento de relaciones con esas mismas entidades.

La implementación de cooperaciones con entidades del entorno está directamente relacionada con la dinámica de los directivos, y sigue dependiendo mucho del *marketing* y de la creatividad de las escuelas, pero empiezan a registrarse situaciones en las que llegan a la escuela propuestas y retos de entidades locales, con vistas a la cooperación. El modo como se construyen las colaboraciones difiere en función de los entornos locales y se desarrolla en función de las potencialidades y de los condicionantes de dicha escuela y de dicha comunidad. Los objetivos sobre los que se basan las cooperaciones van desde los relacionados con la oferta formativa, los objetivos financieros, el desarrollo de proyectos, la adquisición de competencias por parte de los alumnos, el apoyo y solidaridad social, hasta la promoción de la salud y del bienestar comunitario.

En el caso de los municipios, Ayuntamientos y Consejos de Distrito, las disposiciones legales conllevan que su relación con los centros educativos sea muy próxima, lo que en algunos casos habrá creado condiciones para el nacimiento de verdaderas experiencias de cooperación, es decir “la práctica municipal (...) ha caminado justo antes de la definición legal de sus atribuciones educativas.”, como refiere Fernandes (2000) cit. por Prata (2003: 10-11). Hay ejemplos de proyectos desarrollados en cooperación que son precursores de una verdadera política educativa local.

Los Ayuntamientos desempeñan un papel importante “en la conexión a otros colaboradores en el desarrollo de determinados proyectos, teniendo un papel preponderante en el apoyo financiero y la planificación de algunos de esos proyectos” (Monteiro, 2011: 76), que aparece asociada a imperativos de carácter económico, y también político. Esta colaboración incluye, a menudo, apoyo financiero, personal y de instalaciones.

El funcionamiento en red de las varias instituciones de cada municipio se basa, en gran medida, en una cooperación estructurada y saludable entre el centro educativo y el ayuntamiento, y de ahí procede el vínculo con otras entidades, por ejemplo del área social y cultural.

En el universo de las agrupaciones escolares/centros educativos hay algunos casos en que se registra un funcionamiento integrado a través de la Red Social de cada municipio, lo que “parece facilitar la información sobre los proyectos de cada institución, especialmente el de la Escuela, y de la manera en que podrán contribuir, (...) lo que facilita la participación” (*Idem*, 2011: 74), con una notable intención estratégica de funcionamiento en red, que también lleva a la corresponsabilidad.

Las asociaciones de padres y madres de alumnos han venido poco a poco desempeñando un papel clave en el funcionamiento de los centros escolares, como mediadores privilegiados y participativos. Puesto que su existencia está muy relacionada con la propia escuela, se registra un comportamiento de efectiva vinculación a los proyectos y dinámicas de las Agrupaciones Escolares.

El deseo creciente de tener una oferta formativa dirigida a la integración al mundo del trabajo y la creciente valorización del conocimiento profesional aliado a la educación han llevado a la creación de condiciones para la implementación de cooperaciones con el ámbito empresarial. Se registran una fuerte vinculación con empresas en la realización de prácticas profesionales, que permite suplir lagunas en la formación de recursos cualificados, y con un coste bajo, por parte de las empresas.

Con la preocupación creciente por acercar la formación a la realidad del entorno, la definición de estrategias y el trabajo conjunto registrado en algunos casos, entre centros educativos y empresas, orientan la formación hacia las necesidades e incluye las entidades empleadoras en ese proceso, en una verdadera cooperación escuela-empresa. También hay casos en los que entidades empresariales, aliadas a centros escolares, proporcionan a los alumnos una formación complementaria, especialmente en algunas áreas como el espíritu emprendedor, el liderazgo y la solidaridad.

En lo que respecta aún a las empresas, se registran situaciones en que las entidades, aliadas a la escuela, contribuyen al desarrollo de prácticas como la promoción del mérito, por ejemplo con la atribución de premios de mérito académico a los alumnos, costeados por las entidades empresariales, que a cambio reciben *marketing* y reconocimiento social.

Se conocen situaciones de colaboración entre escuelas y empresas asociadas al desarrollo de proyectos de alumnos, en que puede haber por parte de la empresa disponibilidad de recursos o incluso de instalaciones, que posibilitan el desarrollo de los mismos, lo que sería imposible sin esta vinculación.

Hay otro tipo de colaboraciones que se establecen con alguna frecuencia con las instituciones de sanidad, Hospitales y Centros de Salud. Estos últimos ponen a disposición del centro escolar recursos humanos, posibilitan el funcionamiento de gabinetes y el desarrollo de actividades de prevención del riesgo y promoción de los índices de salud, influyendo, en último análisis, en los resultados escolares y el bienestar comunitario. También existen proyectos para el contacto de los alumnos con la realidad hospitalaria, que les posibilita integrarse y acompañar a los equipos médicos en determinados períodos, lo que valoriza la formación de los estudiantes y también contribuye al descubrimiento de vocaciones.

Asociaciones deportivas, culturales y artísticas son otro ejemplo que comúnmente tienen proyectos comunes con la escuela. Estos proyectos pasan generalmente por proporcionar a los alumnos itinerarios formativos complementarios a la escuela, en las áreas deportivas y culturales/artísticas. En casos puntuales hay cooperaciones con entidades que actúan en el ámbito cultural que se caracterizan por un trabajo continuado y que culminan en presentaciones públicas, por ejemplo funciones teatrales, o búsquedas en áreas como el patrimonio local que resultan en obra final, como libros y publicaciones sobre el tema.

El área social es un área recurrente en cuanto a proyectos de cooperación entre la escuela y las más diversas instituciones, donde el esquema de base es el desarrollo de competencias sociales y de solidaridad por parte de los alumnos, que tienen múltiples oportunidades de contacto con diversas experiencias, por ejemplo con ancianos, enfermos, niños con necesidades educativas especiales, familias carenciadas, entre otros.

También se han registrado experiencias interesantes en cooperaciones establecidas con instituciones de enseñanza superior, que pasan por el apoyo técnico y científico al desarrollo de proyectos, bien como por la innovación, donde el intercambio de conocimientos ha posibilitado la realización de proyectos en áreas como las ciencias naturales o las ciencias sociales, llevados a cabo por alumnos.

Aunque no se pueda decir que en todas las agrupaciones escolares/centros educativos exista una verdadera vinculación estratégica con la comunidad, sí existen ya muchos casos en que esto es una realidad, en que las cooperaciones se han vuelto piedras angulares, fruto de la voluntad y del trabajo de los equipos directivos y de la dinámica de las comunidades donde se encuentran las escuelas.

10.4. El rol del equipo directivo como gestor de las relaciones con el entorno

10.4.1. Funciones y tareas que desempeña o puede desempeñar.

La primera condición para el éxito de un equipo directivo es la existencia de un liderazgo claro, asumido y reconocido, que se traduzca en la existencia de una visión global de la organización escolar, en la comprensión de los distintos intereses que se cruzan en las escuelas, y que no siempre coinciden; condición indispensable a la obtención de los resultados que todos exigen y esperan de las escuelas.

Hay que tener muy claro que los centros educativos son organizaciones que prestan un servicio social, donde se cruzan intereses diversos y que centran sus actividades en el desarrollo de actividades curriculares y otras realizadas de acuerdo con planes definidos por las autoridades escolares con más o menos intervención y libertad de las escuelas y de sus colaboradores locales, donde profesores y funcionarios no docentes, alumnos, familias y comunidad interactúan con vistas a la consecución de determinados resultados que se pretende que correspondan a los intereses de los alumnos y a las necesidades de la sociedad.

Fundir la escuela con la comunidad, fomentando el profundizar de las relaciones con las familias de los alumnos, como única manera de potenciar las condiciones de aprendizaje e integración de los alumnos en la escuela, y con todos los otros colaboradores locales con intereses directos e indirectos en los centros, es uno de los grandes retos de cualquier equipo directivo.

La relación con las familias no siempre es fácil, al revés, garantizar la participación regular de los padres en la vida de las escuelas es una tarea ingrata y que requiere de los directivos un empeño y una aproximación que no se compaginan con prácticas del pasado que dejaban la participación de los padres a su criterio.

Hoy en día, de acuerdo con la idea de que la escuela no dispensa a la familia como colaborador privilegiado, hace falta que sean los directivos quienes definan estrategias de inclusión y de seducción que combatan el enajenamiento o la dificultad de participación de las familias.

Hay que tener muy claro que las familias sufren muchísimas restricciones, desde sus horarios de trabajo, al transporte, a la disponibilidad para conciliar su vida privada con idas a los centros, entre otros, para que sea posible definir estrategias de comunicación y aproximación que superen las más diversas limitaciones y permitan una cooperación franca y regular.

La cooperación con los ayuntamientos asume hoy una dimensión crítica ya que el funcionamiento regular de los centros en lo que toca a la manutención y apoyo depende en gran medida de ellos, en los aspectos financieros y de recursos humanos. La creciente atribución de competencias en materia de educación y enseñanza a los ayuntamientos ha dejado a los centros escolares cada vez más dependientes de las políticas municipales y de las orientaciones definidas en cada momento. Si el proceso parece ventajoso en algunos aspectos, también presenta el riesgo de no estimular e incluso de reducir todavía más la autonomía de la que gozan los centros, en cuanto a su gestión.

Actualmente es posible señalar excelentes prácticas municipales por lo que toca a la educación y enseñanza, gracias a la existencia de planes municipales de educación que incluyen a todos los intervinientes educativos, que definen objetivos comunes y desarrollan prácticas articuladas, pero también ocurre el contrario.

En lo que respecta a la cooperación con asociaciones, empresas, servicios públicos, es una práctica que ha venido incrementándose y que se concretiza en actividades pedagógicas, lúdicas y culturales, pero es deseable que se acentúe su carácter de necesidad imperiosa como forma de enriquecer los aprendizajes y mejorar el funcionamiento de los centros, superando la fase de mera colaboración puntual.

10.4.2. Experiencias innovadoras de gestión para vincular el centro educativo y el entorno.

El actual marco legal de la gestión escolar de educación básica y secundaria deja un margen muy amplio para el ejercicio de la función de director, dependiendo de las perspectivas de los protagonistas, del contexto y de la cultura de cada centro.

Muchos de los que se sienten atraídos por el reto de dirigir un centro educativo y que posean las cualificaciones legales se pueden presentar al cargo de director y proponer programas estructurados en una visión comunitaria de la escuela.

Pedro Biscaia, director de un centro de educación secundaria, resume así su motivación para la candidatura al nuevo mandato:

“En respuesta al estímulo de una parte significativa de la Comunidad educativa, he decidido presentar mi candidatura por un período de cuatro años, con un programa cuya misión se sintetizaba en la máxima “escuela democrática, relevante, eficaz y creativa”. Democrática en el funcionamiento, en la búsqueda de consenso en los objetivos en torno a un Proyecto educativo dinámico y también en el profundizar de la participación de los varios intervinientes internos y externos de la vida escolar, con vistas a un adecuado rendir de cuentas sobre el trabajo desarrollado (accountability). Relevante, teniendo en cuenta la debilidad del entorno donde la escuela se incluye, volviéndola un polo útil de cohesión social y de propagación cultural y científica. Eficaz, desde el punto de vista de una escuela aprendiente, capaz de establecer programas de

mejora de resultados y de formas organizativas, de fomento de la inclusión y de la autoestima colectiva. Creativa porque creyente en el espacio de creatividad basado en la diversidad, complementariedad y tolerancia. Pero siempre, en el permanente auto cuestionamiento de quien dirige, sabiendo que, como advierte MacBeath (1999) “una buena escuela sólo puede serlo cuando se ve desde determinados puntos de vista: puede ser buena desde el despacho del director, pero no del punto de vista de los alumnos o de los docentes, o aún de los padres”.

Buscamos sacarle partido al buen ambiente de trabajo y estudio que, en general, se le reconocen al centro, a la estabilidad del cuerpo docente muy unido, a las soluciones innovadoras en el ámbito del apoyo social y de la inclusión y al lanzamiento de puentes de cooperación con entidades públicas y privadas de relevancia local.

Ha sido posible volver a descubrir y reforzar la identidad de la escuela alrededor del proyecto educativo “juntar diferencias, construir futuros”, afirmar contribuciones en varios foros y redes educativas, trabajar en la construcción de la idea estratégica de que la escuela no puede ser una isla y, al contrario, debe optar por la lógica del archipiélago, con generosidad, legitimidad y capacidad de movilizar el esfuerzo colectivo y el espíritu creativo, en la construcción permanente de la autonomía, fundamento de la idea indiscutible de que cada escuela es una escuela diferente, afirmar liderazgos con proyectos educativos anclados en el entorno en el que están incluidos y que permitan la conciencia de la utilidad de la participación cívica de los padres, de las empresas, de las instituciones y de las asociaciones de todo tipo.”

Jorge Bajouco, director de una agrupación escolar, considera que:

“Las colaboraciones y los convenios celebrados con diversas entidades/instituciones locales públicas y privadas se han vuelto el núcleo del desarrollo del ideario de los profesionales, de los padres y madres y de los alumnos que han aceptado la dimensión comunitaria como una plusvalía al nivel de la utilización, mejora y alargamiento de estructuras, que posibilitan un Proyecto Educativo cuya misión es instruir, educar/formar personas y ciudadanos cada vez más autónomos, responsables, solidarios, democráticos y cívicamente preparados para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento y del mundo global en el que vivimos, dedicados a la construcción de un destino colectivo y de un proyecto de sociedad que potencie las capacidades de cada ser humano.

Para los responsables escolares, y aprovechando las oportunidades, las estrategias de desarrollo se han sido definido teniendo en cuenta el potencial de recursos estructurales, ofrecidos y compartidos por la Comunidad.”

Adélia Lopes, directora de una agrupación escolar, defiende que:

“De acuerdo con nuestro proyecto educativo, uno de los objetivos es promover la integración de la escuela en su entorno, lo que conlleva una actitud de apertura y diálogo constantes. Manteniendo un clima relacional positivo entre la escuela y la comunidad, organizamos actividades diversificadas y valoramos las iniciativas de la comunidad que refuercen la integración de la escuela en el entorno. Ejemplos concretos, la biblioteca itinerante, que resulta de la cooperación con los consejos de distrito; las oficinas sobre liderazgo e integración al mundo laboral, a cargo de empresarios locales y dirigidas a nuestros alumnos; la existencia del Observatorio de Calidad, constituido por representantes de los profesores, de los alumnos, de los padres, de los funcionarios y de la comunidad (representantes del área de la sanidad, economía y seguridad social) y que tiene como principal función evaluar las prácticas del centro, identificar puntos fuertes y debilidades, presentar propuestas para la elaboración de planes de mejora.

Considerando el nivel socio-económico-cultural de nuestros alumnos, desarrollamos proyectos diversificados que posibiliten la conclusión exitosa de la educación básica. A tal fin nivel ha sido fundamental la relación de la escuela con el entorno, en particular con el mundo empresarial, que no sólo nos ayuda a decidir cuáles son las respuestas más adecuadas a las necesidades del mercado laboral sino que también se muestran disponibles para la realización de prácticas y la búsqueda del primer empleo.

Somos una escuela preocupada por desarrollar las capacidades de cada uno para estimular la realización de su potencial humano para que los alumnos se sientan preparados para los retos de la sociedad. En este

contexto, desarrollamos cooperaciones con otras escuelas, nacionales e internacionales, y otras entidades públicas y privadas, compartiendo experiencias, recursos y materiales.

Desarrollamos varios clubes y proyectos que resultan de la necesidad por parte de la escuela de proporcionar a sus alumnos, que son de un medio rural y con una gran heterogeneidad cultural, el contacto con otras realidades y la posibilidad de proporcionarles vivencias que, si no se hacen en y por la escuela, probablemente no se harán fuera de ella. En este sentido, realizamos anualmente intercambios y cooperaciones nacionales, entre las cuales destacamos las que proceden del proyecto Comenius y que abarcan a alumnos y profesores; intercambio con una escuela holandesa que resulta de la cooperación con las familias; prácticas laborales en el extranjero, en particular para los alumnos de los programas CEF. Las cooperaciones con otras instituciones han posibilitado el desarrollo de iniciativas motivadoras para nuestros alumnos, reforzando la relación escuela – entorno, y han permitido encontrar respuestas para la integración de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales (a lo largo de cada año escolar, estos alumnos van realizando formación en contexto real y de acuerdo con sus especificidades).

Por fin, referimos las estrategias que la escuela ha venido desarrollando con el objetivo de incluir a los padres y madres en la vida de la escuela. Podemos referir, como ejemplo, al inicio del año escolar, y antes de la recepción a los alumnos, que hacen los maestros/tutores y algunos profesores de la clase, en presencia de los padres, las reuniones de la Dirección Ejecutiva con los padres. La Dirección Ejecutiva (DE) está siempre disponible para atender a los padres, sin que tengan la obligación de concertar previamente una reunión con ese órgano.

Además de estas prácticas, desde hace 6 años, se desarrollan en la escuela cursos de formación parental, en horario post-laboral, para todos los padres que sientan la necesidad de compartir sus dudas y mejorar su relación padres/hijos y padres/escuela”.

10.5. Balance y retos para la mejora de las relaciones con el entorno

En las últimas décadas se han verificado enormes progresos en la apertura de las escuelas portuguesas a las comunidades donde están incluidas. El movimiento empezó en los años sesenta del siglo pasado y se fue afirmando gradualmente, con una aceleración muy significativa en los años posteriores a la revolución de 1974, como consecuencia de la apertura política y del reconocimiento de la importancia del Poder Local, manera de designar, en Portugal, a los Municipios, Ayuntamientos y Consejos de Distrito, pero también por la influencia de muchos profesores y técnicos de educación que obtuvieron grados académicos en otros países y vivieron experiencias de internacionalización que les permitieron mirar con una atención diferente la importancia de la valorización de los entornos como medio de revalorizar y modernizar las escuelas.

Así, se destacan claramente dos movimientos complementarios en la concretización de la revalorización de los entornos socioeconómicos y comunitarios, uno, de carácter legal y promovido por los sucesivos gobiernos, concretizado en la adopción de legislación que consagra el reconocimiento de la participación formal de representantes de las familias y de las fuerzas de la comunidad en órganos y actividades de las escuelas y agrupaciones escolares; otro de carácter cívico y procedente de la madurez de una cultura de participación que valora las contribuciones de las comunidades y de su apoyo a las escuelas de las maneras más diversas y creativas.

En los últimos años se acentuó la vertiente profesional de la formación promovida por los centros educativos y se ha desarrollado una colaboración cada vez más estrecha con las empresas, con el objetivo de encontrar las soluciones más adecuadas para conseguir la conciliación perfecta entre los intereses de los alumnos y las necesidades de los empleadores, con las escuelas asumiendo el papel de mediadores, de acuerdo con las disposiciones legales y los recursos disponibles.

Este movimiento se ha acompañado del refuerzo de las respuestas diversificadas para públicos con necesidades específicas, sean de naturaleza escolar, profesional o en el ámbito de la educación especial, en una amplia perspectiva de integración, reuniendo todos los colaboradores educativos y fuerzas de las comunidades en el sentido de mejorar los niveles de integración escolar, familiar, social y profesional de todos los jóvenes en edad escolar.

Se trata de una tarea compleja que requiere varias contribuciones al nivel de la investigación, del diseño curricular, de la acción social, de la integración profesional y que exige un conocimiento muy profundo de todas las variables en juego y una capacidad de respuesta basada en recursos siempre escasos, por lo que la capacidad de iniciativa, creatividad y gusto por el riesgo son indispensables como palancas de desarrollo.

Una dimensión relevante de este movimiento ha sido el alargamiento de las relaciones internacionales basadas en iniciativas transnacionales financiadas, la mayoría de las veces, por fondos de la Comunidad Europea pero también viabilizadas por iniciativas autónomas de escuelas y ayuntamientos. La internacionalización, al permitir el contacto en contexto real con experiencias diversificadas, ha sido un motor de concienciación y de innovación en la valorización de la relación de las escuelas y agrupaciones escolares con los colaboradores locales y también con colaboradores de otras latitudes, confiriendo expresión práctica a la idea de que hay que pensar en el mundo global pero actuar en función de las circunstancias locales, esto es, tener un pensamiento "glocal".

El camino del futuro está claro y se ha de empezar a recorrer: más autonomía de las escuelas y agrupaciones escolares, aunque inserta en las líneas de desarrollo estratégico del país, más aproximación y cooperación con los actores locales de las diversas comunidades, ayuntamientos, instituciones variadas y empresas, no solo desde una perspectiva de cooperación sino de verdadera corresponsabilización por el funcionamiento y la oferta formativa de las escuelas y agrupaciones escolares y más atención a las necesidades reales de las comunidades, sea por anticipación, en el diseño de los programas de formación, en la planificación curricular y en los recursos necesarios, sea después de la formación, fomentando la empleabilidad y la progresión profesional.

Conocidos los desafíos, existiendo conocimiento y experiencia sobre los caminos por recorrer, queda mantener el rumbo, profundizar en la cooperación y encarar el futuro como una oportunidad de mejora continua para encontrar, en cada momento, las respuestas más adecuadas a los cambios permanentes de la sociedad, que exigen de las escuelas una capacidad inagotable de adaptación al cambio y una indispensable actitud anticipatoria para estar en el campo de la acción, y no limitarse al de la reacción.

10.6. Bibliografía

Agudo, J. (2008). Competencias de liderazgo. In Joaquín Gairín y Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona : Editorial Praxis

Alves, R. (2005). *A trajetória profissional de três gestores escolares*. Tesis de máster no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 423-441.

Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M. J., Rodríguez Diéguez, J. L., Sánchez Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, pp. 35-76.

Carvalho, M. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. Tesis de máster no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

CNE (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Cotovio, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPoint, M. y Meyerson, D. (2005). *School leadership study. Developing successful*

principals. Stanford: Standford Educational Leadership Institute.

DGEEC-MEC (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DGEEC-MEC (2013). *Perfil do Aluno 2010/2011*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Díaz, M.^a, Fernández, M. y Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

Dinis, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º./3º. Ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso*. Tesis de máster no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional*. Lisboa: Porto Editora.

Fachada, M. (2006). *Psicologia das Relações Interpessoais*, vol. 1, Edições Rumo

García, A., Chow, A. y Tafur, R. (2010). Competencias de la dirección para una nueva organización. In Joaquín Gairín (coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Policopiado.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 141-161). Lisboa: Publicações D. Quixote.

<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1>, consulta el 21 de abril de 2007.

Jáuregui, P. (2008). Las competencias relacionales en la dirección escolar. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*.

Martins, E. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. In *Educação Unisinos*, vol. 13, nº1, Jan./Abr. São Leopoldo, Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pp. 63-75 (disponible en <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/62>) (consulta: 06/09/2013).

Matos, F. (2005). *Lógicas de ação estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tesis de máster no publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Matos, M. (1997). *Programa de Promoção da Competência Social*, Editorial do Ministério da Educação

Matos, M. Gaspar; Simões, C; Carvalhosa, S. Fonseca; Canha, L. (2002). *Manual do Programa de Promoção de Competências de Relacionamento interpessoal*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Monteiro, R. (2011). *As parcerias entre a Escola e as entidades da comunidade – estudo dos casos de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (Dissertação de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar).

National College for School Leadership. (2006). *Making the difference: Successful leaderships in challenging circumstances*. Nottingham:.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Pinto, H. & Monraia, M& Almeida, M. (2002). *CONSTRUIR O FUTURO-Parte IV. Lançar projetos*. Santarém: JHM Edições.

Pinto, H. (2002). *CONSTRUIR O FUTURO - manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Prata, M. (2003). *À procura de sentido(s) na intervenção em educação. Excertos de um estudo de caso*. Golegã: Município de Golegã.

Pulido, J. (2008). Competencias organizativas para el desarrollo de la función directiva. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Rodríguez, F. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Saballs, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.

Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs (2006). Atlanta: Southern Regional Education Board.

Serrat, M.^a (2008). Las competencias pedagógicas de la dirección. In Joaquín Gairín e Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Silva, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torrecilla, F., Hernández, R. y Pérez-Albo, M.^a (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, pp. 166-115.

Ventura, A., Costa, J. y Castanheira, P. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006. Vol. 4, n.º 4, pp. 128-136.

Zeithaml, V., Parasuram, A. y Berry, L. (1992). *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Díaz dos Santos.

Legislación

Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março, *Diário da República n.º 75 – I Série*, Ministério da Educação e do Trabalho e Segurança Social

Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, *Diário da República n.º 248 – I Série-A*, Ministério para a Qualificação e o Emprego

Decreto-Lei n.º300/97, de 31 de outubro

Decreto-Lei n.º74/2004, de 26 de março

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, *Diário da República n.º 175 – II Série*, Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Despacho conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril, *Diário da República n.º 65 – II Série*, Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, *Diário da República n.º 251 – I Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Despacho n.º 18225/2008, de 8 de Julho, *Diário da República n.º 130 – II Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Despacho n.º 18228/2008, de 8 de Julho, *Diário da República n.º 130 – II Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro, *Diário da República n.º 245 – I Série*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, *Diário da República n.º 150 – II Série*, Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Despacho n.º 978/2011, de 12 de Janeiro, *Diário da República n.º 8 – II Série*, Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Despacho n.º 9752-A/2012, de 18 de Julho, *Diário da República n.º 138 – II Série*, Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência

Despacho n.º 10739/2012, de 8 de Agosto, *Diário da República n.º 153 – II Série*, Ministério da Economia e do Emprego

Despacho n.º 11497/2012, de 24 de Agosto, *Diário da República n.º 164 – II Série*, Ministério da Economia e do Emprego

Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto