

La escuela portuguesa en el siglo XXI. Autonomía y participación

José Manuel Silva

Instituto Politécnico de Leiria. Portugal.
jmsilva@ipleiria.pt

Célia Rodrigues

Ayuntamiento de Leiria. Portugal.
celiarodrigues@cm-leiria.pt

Conceição Silveirinha

Agrupamento de Escolas de Correia Mateus – Leiria. Portugal.
mcsilveirinha@gmail.com

João Paulo Mineiro

Escola Quinta das Palmeiras. Portugal.
jpmineiro@gmail.com

Paulo Felício

Ayuntamiento de Leiria. Portugal.
paulo.felicio@cm-leiria.pt



Recibido: 27/1/2015
Aceptado: 25/8/2015
Publicado: 22/12/2015

Resumen

En el presente artículo, se hace un análisis de la situación de la enseñanza en Portugal en este principio del siglo XXI. Se destacan las cuestiones de la autonomía de la escuela y los modelos organizativos de administración y gestión que refuerzan la participación de las familias y de la comunidad en la dirección estratégica de los centros educativos y que, además, afirman el liderazgo del director con vistas a garantizar el mejoramiento del servicio público de educación.

La concreción de este modelo exige el refuerzo de la cooperación del mundo de la docencia con los ayuntamientos y otras instituciones del poder local, con los padres y sus asociaciones, así como con las fuerzas más representativas de la comunidad respectiva, tanto en el ámbito empresarial como cultural, deportivo u otros.

La adopción de este nuevo modelo de organización y dirección de las escuelas viene acompañada por la adopción de estilos educativos innovadores, por la introducción progresiva de componentes locales y regionales en los currículos y por la apropiación pedagógica de todas las funcionalidades de las tecnologías de la información y la comunicación, soportes de un nuevo paradigma de aprendizaje y marca indeleble de una escuela modificada.

Palabras clave: organización escolar en Portugal; gestión escolar; participación escolar; nueva escuela.

Resum. *L'escola portuguesa al segle XXI. Autonomia i participació*

En el present article, es fa una anàlisi de la situació de l'ensenyament a Portugal a principis del segle XXI. Es destaquen les qüestions de l'autonomia de l'escola i els models organitzatius d'administració i gestió que reforcen la participació de les famílies i de la comunitat en la direcció estratègica dels centres educatius i que, a més, afirmen el lideratge del director per garantir la millora del servei públic d'educació.

La concreció d'aquest model exigeix el reforç de la cooperació del món de la docència amb els ajuntaments i altres institucions del poder local, amb els pares i les seves associacions, així com amb les forces més representatives de la comunitat, tant en l'àmbit empresarial com cultural, esportiu o d'altres.

L'adopció d'aquest nou model d'organització i direcció de les escoles està acompanyada per l'adopció d'estils educatius innovadors, per la introducció progressiva de components locals i regionals en els currículums i per l'apropiació pedagògica de totes les funcionalitats de les tecnologies de la informació i la comunicació, suports d'un nou paradigma d'aprenentatge i marca indeleble d'una escola modificada.

Paraules clau: organització escolar a Portugal; gestió escolar; participació escolar; nova escola.

Abstract. *Portuguese schools in the 21st century: Autonomy and participation*

This paper analyses the educational situation in Portugal at the beginning of the 21st century, with a special focus on school autonomy and organisational management/administration models that not only engage families and communities in the strategic management of schools, but also affirm the director's leadership with a view to ensuring the best possible public education.

Implementing such a model requires strengthening cooperation with municipalities and other local political institutions, with parents and their representative associations and also with the most representative forces of the respective community in the sports, cultural and entrepreneurial spheres.

This new school management and organization model involves adopting pedagogical models that progressively introduce regional and local components in the curricula as well as communication and information technologies; aspects that are the foundation of a new learning paradigm and constitute an indelible mark of a new school.

Keywords: school organization in Portugal; school management; school participation; new school.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Introducción | 5. Escuela y familias |
| 2. Nuevo modelo de gestión escolar en Portugal | 6. Nuevo modelo pedagógico para el siglo XXI |
| 3. Construcción de la autonomía | 7. Conclusión |
| 4. Escuela y ayuntamientos | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Entre las reformas introducidas en los últimos años en el sistema educativo portugués, destacan particularmente las referentes a la autonomía de la escuela y a los modelos organizativos de administración y gestión (DL 75/2008), que han cambiado significativamente la relación interna de fuerzas y que han abierto los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria a la participación de los padres, de los ayuntamientos y de las fuerzas relevantes de la comunidad donde se encuentran.

Es sabido que el estilo de gestión de los centros docentes influye de forma significativa en su funcionamiento, en los resultados obtenidos por los alumnos y en las relaciones con la comunidad, por lo que esta reforma pretende adecuar las organizaciones educativas públicas a un tiempo nuevo en un mundo diferente, más participativo, interactivo y global.

En primer lugar, se trató de reforzar la participación de las familias y de la comunidad en la dirección estratégica de los centros docentes. Para ello, se creó un órgano de dirección estratégica, llamado Consejo General, donde están representados el personal docente y no docente, los padres o los tutores legales, los alumnos (en el caso de los adultos y de la enseñanza secundaria), los ayuntamientos y la comunidad local, en particular, los representantes de instituciones, organizaciones y actividades económicas, sociales, culturales y científicas.

Con el propósito de garantizar una participación equilibrada de todos los interesados, ninguno de los grupos representados puede tener, por sí solo, la mayoría de los lugares en el consejo, y lo mismo ocurre con los cuerpos representativos de los profesionales que ejercen su actividad. No cabe duda de que este es uno de los aspectos que se destacan en la nueva legislación, por su diferencia respecto a la anterior, y que disminuyen el poder de los profesores, que era casi total en el modelo anterior, en referencia a la gestión de las escuelas.

Por otro lado, con esta ley, se ha intentado reforzar el liderazgo de los centros docentes, lo que constituye, claramente, una de las medidas más necesarias de reorganización del modelo de administración escolar. Para concretar este objetivo, se ha creado el cargo de director, órgano unipersonal en contraste con la existencia de un órgano colegial desde la restauración de la democracia. Se le otorgan amplios poderes de gestión administrativa, financiera y pedagógica, incluyendo la presidencia del Consejo Pedagógico y la designación de los responsables de los departamentos curriculares, que son las principales estructuras intermedias de coordinación y supervisión pedagógica.

Otro principio radicalmente diferente a la práctica anterior es la posibilidad de que cualquier profesor, siempre que reúna determinados requisitos, pueda ser candidato al puesto de director, independientemente de que ejerza funciones en escuelas públicas o privadas y cooperativas.

Además, se ha perseguido un tercer objetivo: reforzar la autonomía de las escuelas, con vistas a garantizar el mejoramiento del servicio público de educa-

ción, al conceder más capacidad de intervención al órgano de gestión y administración (la dirección) y al instituir un régimen de evaluación y rendición de cuentas, basado en la idea de que más autonomía supone más responsabilidad.

La rendición de cuentas se lleva a cabo, por un lado, a nivel del Consejo General, donde tienen asiento los distintos representantes de cuerpos, grupos e intereses, y a quienes corresponde nombrar al director, y, por otro lado, por medio de un sistema de autoevaluación y evaluación externa. Estas dos condiciones se consideran imprescindibles para avanzar de forma sostenida hacia el refuerzo de la autonomía de las escuelas, definida como la facultad que tienen las instituciones docentes de autoorganizarse (en Portugal, actualmente, la mayoría de los centros públicos se agrupan en equipos pedagógicos que incluyen los diversos ciclos y etapas educativas bajo la misma dirección).

En cuanto a la posibilidad de transferir competencias desde las estructuras del Ministerio hasta las escuelas, se mantiene el principio del desarrollo de la autonomía bajo contrato, con carácter progresivo, en función de la evaluación externa relativa a la capacidad de la escuela o de la agrupación pedagógica de ejercerla, pero esa evaluación sigue sin generalizarse, pese a algunos progresos.

La concreción de este modelo exige el refuerzo de la cooperación con los ayuntamientos y las juntas de *freguesia*¹, con los padres y sus asociaciones representativas, así como con las fuerzas más representativas de la comunidad respectiva en el ámbito empresarial, cultural, deportivo u otro. En el caso de los ayuntamientos, se ha asistido a una delegación progresiva de competencias, sobre todo en lo que respecta a la prestación de servicios por parte de los consistorios. Pueden delegarlas también a las juntas de *freguesia*, por ejemplo, en lo que respecta a la tramitación del apoyo social académico, el transporte escolar, la alimentación, la manutención y la colocación de algún personal de ayuda. Las familias y sus asociaciones representativas han venido ganando protagonismo por su participación en órganos de dirección estratégica, en particular en el Consejo General, así como por sus acciones de intervención en actividades de las escuelas o de las instituciones docentes.

La adopción de este nuevo modelo de organización y dirección de las escuelas y de las agrupaciones docentes viene acompañada por la adopción de nuevos modelos pedagógicos, más fundados en la autonomía de los estudiantes, en la capacidad mediadora de los profesores respecto al conocimiento, en la introducción progresiva de componentes locales y regionales en los currículos y en la apropiación pedagógica de todas las funcionalidades de las tecnologías de la información y la comunicación, soportes de un nuevo paradigma de aprendizaje y marca indeleble de una nueva escuela.

1. *Freguesia*: Como se explica más abajo, se trata de la más pequeña división administrativa, que no se puede traducir exactamente por «barrio», ya que el término también se aplica a circunscripciones rurales, aldeas, etc. (Nota del traductor.)

2. Nuevo modelo de gestión escolar en Portugal

La configuración organizativa establecida por el nuevo ordenamiento jurídico se aparta de las anteriores, que conferían a los docentes, a los funcionarios no docentes y a los alumnos los instrumentos necesarios para garantizar la gestión corriente de las escuelas y reservaban al Ministerio de Educación (ME) los demás poderes de dirección, centrada en la definición de aspectos normativos de gestión pedagógica, administrativa y financiera.

Con la pérdida de poder de los profesores, proceso acompañado por el refuerzo de la representación de las familias, de los ayuntamientos y de otros representantes de las comunidades locales, se abre un nuevo capítulo en la gestión escolar y una importante ruptura respecto al pasado. Es una contribución significativa al refuerzo del papel de los actores externos y, al menos formalmente, también al incremento de la autonomía, aunque la autonomía «ha sido una ficción, ya que raramente ha salido del discurso político y su aplicación ha estado siempre lejos de la concreción efectiva de sus mejores expectativas» (Barroso, 2004: 49).

El problema de la autonomía de los centros educativos, tal como la prevé la ley, es que resulta de una relación vertical directa desde el Ministerio hasta las escuelas, lo que parece una enorme equivocación, puesto que se mantiene la centralización de la dirección del sistema de administración escolar, lo cual implica un refuerzo de la función de control.

La construcción de una verdadera autonomía del sistema impone que se cuestione si no dependerá de la adopción de un nuevo paradigma basado en la reducción drástica de las competencias del ME, que mantendría las funciones de planeamiento estratégico, de diseño del currículo nacional, de evaluación referencial, de inspección, eventualmente de evaluación de las escuelas y otras medidas que se consideren aconsejables, y transmitiría las competencias de dirección y administración de los centros educativos a órganos locales con participación de los ayuntamientos.

Esto supone un aumento del protagonismo del poder local, que ya ha crecido de manera evidente por las responsabilidades que tiene a nivel de gestión micro, desde el punto de vista de su papel en los consejos generales, y de gestión meso, por las competencias que ya posee en otras materias.

Lo que está en cuestión es la confrontación entre el modelo histórico dominante de centralización y la opción por una territorialización de base municipal y/o regional. «Merece la pena descentralizar la soberanía» (Cruz, 1995: 275), pero la transferencia de competencias hacia los ayuntamientos en lo que respecta a la educación y a la enseñanza no incluye ninguna parcela de soberanía, y se sospecha que, en el futuro próximo, no cambiará mucho.

Los ayuntamientos proveen servicios al ME, a las escuelas y a las familias, y es justo señalar la importancia de su acción cada vez más extendida, aunque se ha tratado sobre todo de contratar servicios, no de compartir soberanía.

Desde la situación actual hasta una escuela verdaderamente de la comunidad, donde la gestión sea pluralista y compartida, hay un largo camino que se

debe recorrer con valentía, sentido de oportunidad y, sobre todo, con la certidumbre de que los modelos del pasado están agotados y no sirven al interés de la población o del país. Por si hubiese dudas, para aclararlas, bastaría con analizar los indicadores de resultados del sistema educativo que se encuentren muy por debajo de lo deseable.

3. Construcción de la autonomía

El desarrollo y el refuerzo de la autonomía de las escuelas es una de las líneas fundamentales de desarrollo del sistema pedagógico portugués desde 1986, como continuación de los principios y de las tendencias evolutivas de la Administración docente consagrados en la Ley de bases del sistema educativo.

Las referencias en la Ley establecían un nuevo modelo para la autonomía, la administración y la gestión de los centros de educación primaria y secundaria, preveían la transferencia progresiva de atribuciones y competencias y disponían que la administración y la gestión de los centros fuese asumida por órganos propios, se orientase por principios de democracia, de representatividad y de participación comunitaria y subordinase los criterios de carácter administrativo a las cuestiones de carácter pedagógico y científico.

La Ley de bases enunciaba aún como principio organizativo para el sistema pedagógico la descentralización y diversificación de estructuras y acciones educativas, con vistas a permitir la adaptación a cada realidad, un elevado sentido de participación de la comunidad, una adecuada inserción en el medio comunitario y niveles de decisión eficientes. En 1998, el Gobierno estableció un nuevo modelo (DL 115-A/98), en el que la autonomía empezó a definirse como el poder que la Administración educativa reconocía a la escuela de tomar decisiones en los dominios estratégico, pedagógico, administrativo, financiero y organizativo, en el marco de su proyecto educativo y en función de las competencias y de los medios que le estaban asignados.

Este decreto ley disponía que el incremento de la autonomía de las escuelas se consiguiera por medio de la transferencia de niveles de competencia y de responsabilidades mayores, como resultado de un proceso de negociación que podía llevar a la celebración de un contrato de autonomía. En este contrato, deberían constar las competencias que se transferirían a las escuelas y los medios que se verían específicamente afectados para lograr esos objetivos.

No obstante, el ME solo ejecutó las disposiciones del «régimen de autonomía, administración y gestión» en 2006. Hasta aquel momento, nunca se habían puesto en marcha. Antes de poder presentar una propuesta de contrato de autonomía, había que realizar una evaluación externa a la escuela, con vistas a recoger información que permitiese identificar puntos fuertes y debilidades en su desempeño, por ejemplo, las oportunidades de desarrollo creadas y los obstáculos por superar, con lo cual se volvió necesario construir el marco de referencia de autoevaluación y evaluación externa (Despacho Conjunto n.º 370, mayo de 2006).

Para la elaboración de los primeros contratos, se constituyó, en aquel año, el grupo de trabajo del Proyecto de Desarrollo y Autonomía de las Escuelas

(2011), que creó documentos básicos para enmarcar las propuestas realizadas por los centros docentes, a saber la «definición del servicio público de educación», una propuesta de contrato modelo que enmarcase la elaboración de las propuestas realizadas por las escuelas, así como el establecimiento de tres niveles de profundidad y dominios de la autonomía (nivel base, nivel 1 y nivel 2).

En cada uno de estos tres niveles de profundidad, la autonomía de los centros docentes abarcaba las siguientes áreas: organización pedagógica, organización curricular, recursos humanos, acción social escolar y gestión estratégica, patrimonial, administrativa y financiera. Este grupo de trabajo (Formosinho et al., 2010) no concibe la escuela como una organización educativa totalmente autogestionada, sino como un servicio público con responsabilidades e interdependencias específicas ante los miembros de la comunidad que la rodea y los padres. Así, debe ser considerada como una institución capaz de dar cumplimiento local a la política pedagógica nacional.

Según el mismo grupo de trabajo, las dimensiones del servicio público deberían abarcar cinco dominios: la garantía del acceso de todos los alumnos a la escuela, el éxito académico de sus alumnos, los cuidados de apoyo y guarda, la participación interna y externa de los actores sociales y educativos y la formación para la ciudadanía.

A continuación, se desarrolló un proyecto piloto de evaluación de veinticuatro escuelas y agrupaciones pedagógicas, del cual, más tarde, el ME retó a elaborar un proyecto de mejoramiento, con vistas a la celebración de un contrato de autonomía y desarrollo.

En 2008, con la publicación de legislación nueva (DL 75/2008, de 22 de abril), el Gobierno aprobó la revisión del régimen de autonomía, administración y gestión de los centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, y pasó a asociarse la autonomía a la responsabilidad y a la rendición de cuentas, así como a los resultados de la evaluación externa.

Al incrementar la autonomía de las escuelas, el Estado les reconoce la capacidad de gestionar mejor los recursos de que disponen de acuerdo con su proyecto educativo. La autonomía no constituye un fin en sí mismo, sino un instrumento de mejora del servicio público de educación, en el que se atribuye un papel de apoyo y regulación a la Administración educativa. Un contrato de autonomía supone, «por un lado, la negociación de metas concretas por las partes contratantes y, por otro, la garantía de dispositivos de gestión de los medios adecuados a la concreción de las metas acordadas» (Formosinho et al., 2010: 31).

Actualmente, todas las gestiones para la celebración y el desarrollo de los contratos de autonomía se basan en los dispositivos y en las prácticas de autoevaluación; en la aprobación, por parte del Consejo General de la escuela, de un plan de desarrollo y mejoramiento; en el proyecto educativo; en la evaluación externa, y en el acompañamiento, las sugerencias y las negociaciones con el Ministerio de Educación y Ciencia. Los diferentes niveles de competencia y responsabilidad atribuidos a la escuela dependen de la *performance* demostrada.

Al hablar de autonomía de la escuela, la legislación portuguesa la enmarca siempre en lo que son las tareas de un centro docente en un estado democrático y en el papel del Estado como garante y soporte último del servicio público de educación. Entre sus principios orientadores, se destacan, entre otros, la preocupación por el desarrollo del sistema educativo, la calidad de los aprendizajes, la igualdad, la ciudadanía, la inclusión, el desarrollo social y la diversificación de la oferta pedagógica.

El proceso de autonomía tiene como punto de partida las mismas escuelas y como base la celebración de un contrato que les puede conceder distintos niveles de competencia y responsabilidad, de acuerdo con sus objetivos, el plan de acción presentado y la capacidad demostrada. La autonomía se ejerce en los ámbitos de la organización y la gestión del centro; del éxito académico de los alumnos y del combate al abandono escolar; de la formación integral de los alumnos; de la integración social y comunitaria; de los cuidados de apoyo y guarda; de la formación vocacional y profesional; del desarrollo de los talentos; del espíritu emprendedor, y de la apertura a la investigación, la innovación y la excelencia.

4. Escuela y ayuntamientos

La Carta europea de la autonomía local, aprobada por el Consejo de Europa en 1985 y en Portugal en 1990 (RAR 28/90), refiere en su preámbulo, entre otras consideraciones, que «los ayuntamientos locales son uno de los principales fundamentos de todo el régimen democrático» y que el principio de la autonomía local debe ser reconocido por la legislación interna y, en lo posible, por la Constitución (artículo 2.º, parte 1).

En Portugal, los ayuntamientos tienen legitimidad constitucional desde 1976, al reconocerse que la organización democrática del Estado comprende la existencia de *freguesias* —las más pequeñas circunscripciones administrativas y más próximas a las poblaciones, que heredaron la tradición del municipalismo portugués medieval— y de comunidades intermunicipales —creadas recientemente y aún en fase de instauración, que agrupan varios municipios y ejercen competencias que reciben de ellos o del poder central, pero que, en cuanto a la educación, están todavía en una fase muy indefinida y expectante respecto al futuro.

El actual marco legal portugués incluye, en las atribuciones de los ayuntamientos, la promoción y la garantía del interés de las poblaciones en diferentes dominios, incluyendo el de la educación y, aunque todavía tengan poca presencia en el contexto de la Administración docente, es notable el papel cada vez más importante que han asumido en la vida de las escuelas y de las comunidades pedagógicas, tal como refieren Lemos y Figueira (2002).

Este proceso tuvo inicio en un contexto de desconcentración y descentralización administrativa, que se intensificó en la década de 1980 y que consiste esencialmente en la transferencia a los ayuntamientos de la responsabilidad de construir y mantener los equipamientos educativos, tarea que hasta entonces

correspondía al Ministerio de Educación y al ex-Ministerio de Obras Públicas. Al mismo tiempo, la Ley de bases del sistema educativo (Lei 46/86) define principios generales y organizativos para la configuración de una nueva red pedagógica, lo que obliga a redefinir los criterios de planeamiento.

En 1999, se refuerzan las competencias de los ayuntamientos en este tema, y así se mantienen hasta hoy. De este modo, generalmente, les corresponde participar en el planeamiento y la gestión de los equipamientos docentes; invertir en los dominios de la construcción, el equipamiento y la manutención de los centros de educación infantil y primaria; elaborar la carta educativa, y crear los consejos municipales de educación; entre otros.

En el ámbito de la enseñanza, les corresponde también el transporte escolar; la gestión de los comedores de los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria; parte del apoyo a los niños de educación infantil y a los alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria (acción social escolar); la ayuda para desarrollar actividades complementarias de acción pedagógica en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria; así como la gestión del personal no docente de la educación infantil.

Recientemente, algunos ayuntamientos han celebrado acuerdos de ejecución con el Ministerio de Educación que han extendido el ámbito de sus competencias a los centros de enseñanza secundaria, pero, además de las cuestiones referentes al apoyo social, se les han atribuido responsabilidades a nivel de los recursos humanos y en la gestión y manutención del patrimonio escolar, pese a que los recursos financieros no hayan acompañado este aumento de responsabilidades en la misma proporción.

Además de la intervención a nivel de infraestructuras, los ayuntamientos se asumen como interlocutores en la política educativa local, especialmente por su participación en dos órganos distintos: el Consejo Municipal de Educación (CME) y el Consejo General de las escuelas y de las agrupaciones escolares, según recomienda el régimen de autonomía, administración y gestión de los centros educativos públicos.

El CME, compuesto por 19 miembros, es un órgano consultivo y tiene como objetivo fomentar, a nivel municipal, la coordinación de la política pedagógica con la política social, articulando la intervención, en el ámbito del sistema educativo, de los agentes docentes y de los actores sociales (sanidad, fuerzas de seguridad, instituciones privadas de solidaridad social, estudiantes y representantes de los profesores de las distintas etapas educativas). Según la recomendación reciente del Consejo Nacional de Educación, los CME deberían incluir, también, todos los directores de las escuelas.

El Consejo General, órgano de dirección estratégica responsable para la definición de las líneas orientadoras de cada centro educativo o agrupación escolar, además de incluir a los representantes del Ayuntamiento, que puede delegar esta competencia en las juntas de *freguesia*, integra también otros elementos de la comunidad: padres, instituciones y organizaciones de carácter económico, social, cultural y científico. Por medio de este órgano, los ayuntamientos tienen el derecho de participar en el proceso de elaboración y apro-

bación del proyecto educativo, del reglamento interno y de los planes anual y plurianual de actividades.

En el ámbito del planeamiento pedagógico, la Carta Educativa surge como una metodología de planeamiento estratégico, prospectivo, que propone una reconfiguración de la red educativa con vistas a la asociación y a la articulación de los equipamientos docentes y sociales, para racionalizar la oferta didáctica. Aunque proyectada para abarcar un período de tiempo determinado, debe ser reevaluada de modo sistemático en un proceso continuado entre los ayuntamientos y el ME.

Frente a los desarrollos recientes a nivel económico y social, con la constante reducción de la población escolar, el aumento del paro y de la emigración, parece necesario repensar los criterios de planeamiento entrecruzando las competencias de los varios actores y las diferentes sinergias, además de proporcionando una transferencia de poderes y funciones del nivel central hacia el local cada vez más importante. Villar (2001) defiende la relación entre la escuela, la cultura y el territorio como una posibilidad de respuesta.

Aunque con algún retraso, Portugal camina hacia una cierta *territorialización de las políticas educativas*. De acuerdo con el estudio realizado recientemente por la OCDE en Portugal, predomina la decisión a nivel central y es mínima la decisión a nivel local. Azevedo (2001: 241) considera que «un sistema educativo que cultiva la uniformidad, la centralización y se cierra sobre sí mismo tiene mucha dificultad en preparar a los ciudadanos para que ejerzan su autonomía, su poder propio, esto es, no educa para la autonomía ni para la iniciativa». El autor defiende la creación de pequeñas redes locales de entreaída y de solidaridad, tales como grupos de recursos, proyectos de educación y formación que incluyan empresas, centros educativos, ayuntamientos y otras instituciones y organismos.

Este proceso supone un nuevo concepto de escuela, que busca la articulación y la integración de recursos, con el objetivo de ofrecer un recorrido secuencial, no compartimentado e interrelacionado con el desarrollo social local. Así, los nuevos criterios de planeamiento pedagógico llegan más allá de la simple administración de espacios y se exige, cada vez más, la introducción de una gestión local de la educación con mayor participación de todos los actores.

Por medio del proceso de descentralización de competencias, se busca responder de forma adecuada a la diversidad de situaciones, fomentar y valorar la innovación y la iniciativa local y favorecer la vinculación de la educación y la formación al territorio geográfico y social.

En la búsqueda de respuestas para los problemas sociales, la escuela ve su campo tradicional de actuación extendido, ya que la sociedad se vuelve hacia el centro docente, y es necesario definir claramente la relación existente entre espacios y funciones pedagógicas y sociales, articular recursos, crear colaboraciones y definir áreas de concentración educativa, donde la acción de los ayuntamientos es fundamental.

En este contexto, Pinto (2001, citado por Villar, 2001) identifica el espacio local como el centro neurálgico para la implementación de políticas educativas

con fuerte impacto sobre la redistribución social de recursos, valores y oportunidades y donde hay más capacidad de desempeñar papeles estratégicos. A pesar del centralismo del estado, los ayuntamientos se hacen cargo de nuevas competencias, teniendo como referencia los recursos y las potencialidades locales.

En el ámbito de la reforma del estado presentada recientemente, el discurso político parece querer fomentar el establecimiento de verdaderos contratos de autonomía, con la participación de las entidades colaboradoras (incluyendo los órganos del poder local —ayuntamiento y junta de *freguesia*—) y el refuerzo de las escuelas en la definición de proyectos educativos y modelos pedagógicos, al autorizar la contratación de profesores y personal no docente y al aumentar las posibilidades de elección de las familias.

En conclusión, no hay duda de que los ayuntamientos han ido teniendo un papel cada vez más importante en las dinámicas sociales, promoviendo la realización de trabajo en red con los territorios vecinos y con los actores locales y respondiendo a las necesidades más directas de las poblaciones.

En este sentido, además de las competencias que legalmente se les atribuyen, su actuación se extiende más allá de lo que les confiere la ley, sea en cuanto a la acción social escolar en las distintas etapas educativas, sea en cuanto al apoyo en la implementación de proyectos pedagógicos, sea en cuanto al apoyo a niños con necesidades educativas especiales, por ejemplo.

Se empieza a exigir más corresponsabilidad a nivel de toma de decisiones y de implementación de la política educativa local, más articulación con los directores, más participación de los ayuntamientos en la gestión de los presupuestos de los centros educativos, que no se limiten a contribuir en la definición de las líneas orientadoras, en su calidad de miembros de los consejos generales, sino que también participen directamente en la definición de los contratos de autonomía y se introduzcan componentes locales en el currículo.

Pero, como alerta Alves (1999: 22): «la participación solo tiene sentido si las personas y las organizaciones tienen poder de decisión y disponen de medios y de condiciones que permitan realizar las acciones acordadas». Se vuelve, así, imprescindible redefinir el papel, sea del Estado sea de los ayuntamientos, con lo cual se abre camino a una construcción cada vez más local del proyecto educativo.

5. Escuela y familias

Las relaciones de la familia con la escuela son de todo menos pacíficas. Souta y Marques (1993), sobre la participación de los padres en los centros docentes, cuestionan si se trata de «interlocución o intromisión en la escuela y en las tareas de los profesores», J. Lima (2002) considera que «las relaciones entre padres y profesores siempre han sido un asunto polémico» y Silva (2003) le llama incluso «una relación peligrosa».

Marques (1993) considera que «hoy en día, todos los profesores están de acuerdo en que la colaboración entre la escuela y la familia trae enormes beneficios», Sampaio y Felício (1997) hablan de la necesidad de que «la escuela y

los padres o los tutores legales establezcan una relación estrecha», Rebelo (2001) se refiere a la participación de los padres en la educación de sus hijos, en la que la escuela ocupa un lugar preponderante, como un «objetivo considerado indispensable en una escuela desarrollada y moderna».

El problema consiste en encontrar las mejores formas de cooperación y en distinguir el derecho individual de los padres o de los tutores legales (P o TL) de acompañar la educación escolar de sus hijos —que constituye a la vez uno de sus deberes indeclinables—, de la participación formal y organizada bajo la forma de asociaciones de interés.

Aquí está el principal foco potencial de conflicto, ya que la frontera de la intervención de los representantes de los P o TL no es clara y los malentendidos sobre la legitimidad y el límite de su acción deforman a menudo la comunicación. El problema puede muy bien agravarse seriamente con las nuevas posibilidades que se abren a las asociaciones representativas de P o TL de participar en el órgano de decisión estratégica de cada centro docente, el Consejo General.

Independientemente de los aspectos formales reconocidos en la legislación sobre las asociaciones de padres y sobre la administración y la gestión de las escuelas, muchos de los discursos sobre la participación de las familias en los centros docentes revelan una postura de simple tolerancia, esto es, aunque se reconoce su carácter positivo, no se entiende esa relación como una verdadera colaboración o como parte de una red educativa más amplia, sino como una concesión limitada a aspectos meramente instrumentales, jamás con intervención decisiva en la gestión.

Las tradiciones portuguesas del hipercentralismo en la gestión del sistema educativo y del dominio de los profesores en la gestión de las escuelas, heredadas, respectivamente, del Estado Novo, período de gobierno autoritario, y del 25 de abril, restauración de la democracia, han venido dificultando una mayor apertura a la intervención de las familias.

El conflicto potencial entre la profesionalidad de los docentes y el refuerzo de la intervención de los P o TL ha alimentado la disputa latente sobre los beneficios y los maleficios de la intervención activa de las familias en el medio escolar y, aunque sea evidente que la situación ha evolucionado positivamente, hay un tabú en la sociedad portuguesa que es urgente discutir: la dirección de las escuelas públicas no tiene que pertenecer exclusivamente al ME y su gestión no tiene que ser ejercida solo por profesores.

Como «clientes» de la escuela, es legítimo que las familias tengan un poder más efectivo, no solo a nivel de la superestructura de decisión y de los poderes intermedios, sino también en el gobierno cotidiano de los centros. Almeida (2005) afirma que «el movimiento asociativo parental ha venido ganando protagonismo y se encuentra en una fase de implantación en la dirección de las políticas educativas en la escuela». Hace falta reforzarlo.

Lo que siempre ha estado encima de la mesa no ha sido solo que se reconociese a los P o TL el derecho de intervenir como complemento en las escuelas, sino que fuesen reconocidos como colaboradores de pleno derecho, dota-

dos de legitimidad para poder participar en ellas, por derecho propio y de manera efectiva, sin interferir en la profesionalidad de los docentes, en la alta gestión de los centros, lo que ya acontece actualmente, aunque moderadamente, con su presencia en los consejos generales.

6. Nuevo modelo pedagógico para el siglo XXI

Es necesario cuestionar profundamente el sentido de la escuela para las futuras generaciones del siglo XXI. El modelo escolar basado en la compartimentación y la atomización del conocimiento es el paradigma educacional actual que «fabrica los sabios ignorantes» que contribuyen significativamente a reproducir este paradigma (Fernandes, 2000: 12).

En los años noventa, la UNESCO creó una comisión internacional que, bajo la presidencia de Jacques Delors, elaboró el informe *La educación encierra un tesoro*. Este informe considera que corresponde a la educación proveer, en cierta manera, de los mapas de un mundo complejo y constantemente agitado y, al mismo tiempo, de la brújula que permita navegar en él (UNESCO, 1996: 89).

Las tesis defendidas en este documento sobre la educación para el siglo XXI se apoyan en cuatro pilares del conocimiento: *aprender a ser/sentir*, *aprender a hacer/actuar*, *aprender a aprender/saber/conocer* y *aprender a vivir juntos*. Aprender a ser abarca competencias y habilidades personales; aprender a convivir abarca competencias y habilidades relacionales; aprender a conocer implica competencias y habilidades cognitivas, y aprender a hacer requiere competencias y habilidades productivas.

Son estos los pilares que pueden ayudar a construir itinerarios formativos innovadores y a crear modelos pedagógicos nuevos para una formación integral, donde el aprendizaje no se centre tanto en la adquisición de un repertorio de saberes codificados como en el dominio de los mismos instrumentos del conocimiento y en el despertar de la curiosidad intelectual y del sentido crítico.

En este contexto, hay que cuestionar la pertinencia de las *reformas educativas* y su verdadera capacidad de adaptarse a las exigencias del siglo XXI. Estas reformas, «a pesar del extraordinario desarrollo de la escolarización, se revelan, por naturaleza, poco flexibles y son vulnerables al mínimo error de anticipación, sobre todo cuando se trata de preparar competencias para el futuro» (UNESCO, 1996: 107).

Veamos las dificultades que sufre la institución docente frente a las exigencias y a los retos del presente y del futuro: problemas en la relación entre la escuela y la familia, problemas de indisciplina y de fracaso escolar, problemas en las relaciones personales y profesionales, así como problemas en la gestión y en la organización académicas. Son inconvenientes de carácter persecutorio. Se acusa a los profesores, a los padres, a los alumnos, a los gobiernos, a los ministros de Educación, a las políticas educativas y a los ayuntamientos. Mientras tanto, van surgiendo *visionarios* que presentan metodologías nuevas de enseñanza, procesos nuevos de evaluación, de reestructuración curricular,

de introducción de nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC) como solución para el malestar vivido en los centros docentes.

Estas iniciativas buscan redefinir el marco institucional de la escuela rompiendo con la rigidez organizativa de tiempos, espacios, áreas del conocimiento, así como con el aislamiento que la caracteriza. Existen dos opciones: o se deja todo como está, lo que lleva, inevitablemente, a una creciente degradación del sistema de enseñanza, o se inicia un camino iluminado por la utopía, «exigiendo que sea radicalmente diferente de los modelos existentes» (Araújo y Araújo, 2006: 98).

El futuro de la educación no está predeterminado, depende de las opciones político-sociales que se sigan. Los problemas que vive la educación no son más, en cierta manera, que el reflejo de los problemas de la sociedad. Cualquier perspectiva de modificación en la escuela pasa por su redefinición como institución social, pasa por superar la *asincronía* de tiempos, tan bien descrita cuando se dice que la escuela es una institución del siglo XIX, con profesores formados en el siglo XX y que prepara a alumnos para el siglo XXI.

Los discursos prospectivos refieren casi siempre que los papeles atribuidos a la escuela siguen siendo válidos y que solo hay que adecuarla a los retos y a los problemas contemporáneos para que pueda hacerse cargo eficazmente de las nuevas misiones que se le exigen en un mundo globalizado. ¿Pero será suficiente? Una de las características de la globalización es la constitución de redes científicas y tecnológicas resultantes de las exigencias de la llamada *sociedad de la información*.

Los datos están echados y la escuela sabe que necesita adaptarse a esta realidad donde predominan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet, y donde el conocimiento está al alcance de un clic en el ratón del ordenador. El uso de la informática y de las redes de información y comunicación, ¿significará un cambio de paradigma en la educación, o será solo un instrumento más de apoyo al trabajo del alumno y del profesor en el modelo educativo actual? No cabe duda de que el dominio o la utilización de estos instrumentos del conocimiento para despertar la curiosidad intelectual y el sentido crítico requiere un modelo pedagógico distinto a los modelos existentes.

Es necesario crear un nuevo modelo pedagógico como expresión indisoluble de la globalización y con un impacto inevitable en el mundo cotidiano de los niños, en el modo de aprender y de vivir. Y solo estamos en el inicio. No será un proceso neutro ni homogéneo, ya que no llega a todos los lugares ni a todos los escolares de la misma manera, ni siquiera persigue los mismos objetivos. Es, sobre todo, en el interior de los centros docentes donde las diferencias podrán ser más profundas, entre los que dominan los nuevos medios de información y los que no tienen esa posibilidad. El peligro reside en que se constituyan escuelas donde se progrese a varias velocidades, de acuerdo con el acceso de cada uno a las nuevas tecnologías, y que estas se conviertan en un factor más de exclusión social.

Según algunos autores (Duchâteau, 1996), la organización actual de los centros docentes es incompatible con una utilización provechosa de las nuevas

tecnologías, las cuales constituyen poderosas herramientas pedagógicas. Sin embargo, el uso que se hace de ellas en el mundo de la pedagogía es todavía muy tradicional y conservador, acorde con los currículos, los métodos y los programas didácticos actuales. El informe anual presentado a la Comunidad Europea por el Foro de la Sociedad de la Información (1996) también refiere que la adaptación de muchos sistemas educativos obligatorios será muy difícil, debido a sus dimensiones y a la inercia inicial.

El mundo de «allá fuera» está impregnado de imágenes, sonidos, informaciones múltiples y simultáneas sobre los más variados asuntos. Ya no es solo la televisión la que desvía la mirada de los alumnos, es todo un flujo de información que circula a un ritmo que era impensable hace algunos años. Para poder adaptarse a las necesidades de la sociedad de la información y de las tecnologías, la escuela tendrá que reflexionar sobre sus estructuras, su organización general y sus modelos pedagógicos. Hace falta eliminar la disociación entre la escuela, oral y libresco, y la realidad exterior, multimediática y global.

La emergencia de las *sociedades de la información* exige que cualquier proyecto didáctico evite la disparidad entre los niños capaces de producir contenidos y los que se limitan a recibir informaciones. Le corresponde a la escuela dotar a todos ellos de la capacidad de dominar el flujo de informaciones, seleccionarlo y jerarquizarlo con sentido crítico, ayudar al niño a entender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y a dominar el sentimiento de incertidumbre que ellos provocan.

Las TIC se presentan como poderosas herramientas de poder, de saber y de pensar con repercusiones metodológicas, ya que posibilitan el acceso directo a la información, pero no al conocimiento. Considerar la escuela como una institución de la sociedad de la información exige más autonomía para adaptarse a las diferentes realidades sociales; más apertura a nuevas fuentes de saber, a nuevas formas de organización y gestión curricular; una nueva filosofía de concepción de programas; una alteración de la relación pedagógica, puesto que el profesor deja de ser la única y principal fuente de información y se convierte en el guía para la adquisición de hábitos y destrezas, para la adquisición, la selección y el tratamiento de la información, lo que genera contextos para que el alumno construya su propio conocimiento y desarrolle sus capacidades.

El reto de la educación es complejo y depende, sobre todo, de la capacidad del profesor de (re)adaptarse a la nueva realidad. Una vez más, los profesores son considerados los responsables, ahora por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas, con vistas a evitar una fractura social entre los alumnos más privilegiados y los excluidos. Los profesores tienen que ser capaces de encontrar «formas productivas y viables de integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto de los currículos actuales y dentro de los condicionantes existentes en cada escuela» (Ponte, 2000: 76).

El papel del profesor se convierte, en el sistema educativo, en el de agente de cambios. Si el discurso está asimilado, su práctica o concretización es algo más compleja. Todos sabemos que lo nuevo crea pérdida de control y, como cualquier proceso de modificación, causa inseguridad.

Las TIC interpelan y cuestionan el acto de enseñar. Ponen en cuestión nuestra forma de actuar, nuestros hábitos, nuestras actitudes. Nos invitan a cambiar, pero, ¿cómo? Viabilizar la utopía implica salir de una perspectiva aislada que conduce actualmente a la escuela hacia la construcción de una comunidad educativa en la que profesores, alumnos, padres y miembros de la comunidad tomen parte activa en las decisiones y en los proyectos que definen, planifican y evalúan el centro docente como institución de enseñanza.

Hay que reinventar la escuela como un lugar de diálogo y de aprendizaje permanente, en la perspectiva de la profundización de un paradigma educacional que tenga como objetivo el desarrollo global de los ciudadanos, niños y adultos, en todas sus dimensiones cognitivas, creativas, estéticas, afectivas, éticas y críticas. La educación de las nuevas generaciones es responsabilidad de todos.

Es urgente entablar contacto fuera del centro docente y que los diferentes actores sociales se predispongan a firmar un pacto educativo que incluya a las distintas instituciones y que esté basado en el diálogo, en la participación y en la cooperación. De esta manera, todos tendrán un papel decisivo en la formación de las nuevas generaciones y las concienciarán, a través de sus vivencias cotidianas, acerca de la interdependencia entre los varios actores e instituciones sociales, así como de los acontecimientos y de los fenómenos locales, regionales y globales.

Una educación que contribuya a promover el empoderamiento (Fetterman y Wandersman, 2004; Fetterman, 2005; Alsop et al., 2006) de los ciudadanos y que lleve a la conquista de un poder mayor de intervención individual y colectiva en la sociedad y con un uso más pleno de sus facultades, en el ejercicio completo, consciente y eficaz de la ciudadanía, exige un modelo pedagógico *emprendedor* destinado a dotar al niño de grados crecientes de información y libertad, de la capacidad de tomar sus opciones, así como de las habilidades y las competencias que contribuyan a fortalecer su autonomía y su proyecto de vida.

Además de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI ya referidos, la UNESCO anuncia ya un quinto pilar, el aprender a emprender, al mencionar una educación básica que facilite «un desarrollo de la incitación a la iniciativa, al trabajo en equipo [...] y al espíritu emprendedor» (UNESCO, 1996: 83).

Un modelo pedagógico *emprendedor* (McCafferty, 2010) busca despertar, en los niños, una actitud, un conjunto de comportamientos y de cualidades como la participación, la cooperación, la creatividad, la innovación, la confianza, la perseverancia, la capacidad de soñar y la habilidad de responder rápidamente a cualquier reto al que se enfrente, en cualquier parte del mundo. Se pretende crear un modelo pedagógico que dé, a cada niño, libertad, información, confianza y habilidades suficientes para transformar retos en oportunidades, dotándolo, asimismo, de los medios necesarios para orientar su vida libremente y para formar parte de la sociedad.

No se trata de proponer cambios en el ámbito del dominio de las tecnologías justificados por la modernidad, sino de capacitar a los alumnos para el uso de las TIC como modo de expresar ideas, producir conocimiento, comunicar

e interactuar con iniciativa, teniendo en cuenta el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor.

Estos son los grandes retos globales a los que también se enfrenta la escuela portuguesa, que, en este tiempo de cambio de siglo, necesita encontrar nuevas formas organizativas, nuevos modos de incluir la participación de todos los que interactúan con ella, ya sea en la planificación o en la ejecución. Necesita también repensar métodos y prácticas y anticiparse al futuro para formar generaciones más preparadas para los retos del mundo cotidiano y, a la vez, del porvenir.

7. Conclusión

El modelo de escuela pública portuguesa está cambiando muy deprisa. Primero fue la constitución de las agrupaciones docentes, movimiento que alteró radicalmente el paisaje académico lusitano, hasta entonces atomizado entre miles de centros educativos diseminados por todo el país, la mayoría de los cuales sin población escolar ni condiciones pedagógicas para responder a los retos de los tiempos actuales. Dicha iniciativa aún no está concluida, pero hoy ya reúne a la gran mayoría de los centros públicos de enseñanza no superior.

Básicamente, se crearon agrupaciones verticales que integraban colegios y escuelas de los diversos niveles y etapas de enseñanza. Se mantenían en los edificios de origen u ocupaban edificios comunes, pero bajo una dirección única y con progresión de los alumnos dentro de la misma agrupación.

Luego vinieron las alteraciones al modelo de administración y gestión de las escuelas y agrupaciones y se reforzó la participación de las familias y de la comunidad en el Consejo General, órgano de dirección estratégica de los centros educativos, donde pasaron a tener asiento, además del personal docente y no docente, los padres y los tutores legales, los alumnos, los ayuntamientos y otros representantes de la comunidad local.

Los liderazgos de las escuelas se reforzaron y se creó el cargo de director, órgano unipersonal a quien se le confían amplios poderes de gestión administrativa, financiera y pedagógica y puesto al que se pueden presentar profesores sin vínculo con el servicio público, pero que posean las habilitaciones específicas exigidas.

Se ha afianzado el refuerzo de la autonomía de las escuelas, con el objetivo de mejorar el servicio público de educación y con la institución de un régimen de evaluación y de rendición de cuentas, fundado en el principio de que más autonomía conlleva más responsabilidad.

En Portugal, está en curso un movimiento acelerado de transformación de los paradigmas de aprendizaje, traducido en una oferta creciente de formaciones profesionales en la enseñanza secundaria, de formaciones vocacionales para alumnos más orientados hacia actividades concretas de carácter profesional y de sensibilización a todos los niveles para un mejor conocimiento del tejido empresarial y para el desarrollo de actitudes emprendedoras.

Se están generalizando metodologías pedagógicas más interactivas en todas las etapas, desde la educación infantil hasta el fin de la secundaria, con el recurso a las aportaciones más modernas de las TIC, con la introducción de contribuciones curriculares locales en los aprendizajes de las diversas áreas del saber, con la valorización de las culturas tradicionales y de los valores ancestrales y con una apuesta creciente por la creación de redes de aprendizaje con fuerte componente de internacionalización, a base de protocolos de colaboración, movilidad de estudiantes y docentes y explotación de las redes sociales.

Aunque el sistema educativo portugués no haya alcanzado aún los niveles deseados, se está haciendo un esfuerzo ingente para combatir las debilidades estructurales que padece, reducir el déficit formativo de la población en general y garantizar que las nuevas generaciones dispongan de todas las condiciones necesarias para alcanzar los más altos estándares de formación que permitan al país llegar hasta donde se encuentran los mejores.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: Conceitos e práticas*. Lisboa: DGIDC. Ministério da Educação.
- ALSO, R.; BERTELSEN, M. y HOLLAND, J. (2006). *Empowerment in practice: From analysis to implementation*. Washington: The World Bank.
- ALVES, J. (1999). «Autonomia, participação e liderança». En: *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições Asa, 15-32. Cadernos Pedagógicos, 43.
- ARAÚJO, J.M. y ARAÚJO, A.F. (2006). «Utopia e educação». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (1), 95-117.
- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Lisboa: Edições Asa.
- BARROSO, J. (2004). «A autonomia das escolas: Uma ficção necessária». *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Carta europeia do poder local*. Aprovada para ratificação pela Resolução da Assembleia da República n.º 28/90, de 23 de Outubro, publicada no Diário da República, I Série, n.º 245/90;
- CRUZ, L. (1995). «Autarquias locais e educação: O presente e o futuro». En: *Educação, comunidade e poder local: Actas do Seminário*. Lisboa: CNE, 275-276.
- «Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.» *Diário da República*, 1ª série, 14 (19 janeiro 2007).
- «Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.» *Diário da República*, 1ª série, 29 (3 de fevereiro 1989).
- «Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.» *Diário da República*, 1ª série, 79 (22 abril 2008).
- «Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos.» *Diário da República*, 1ª série-A, 102 (4 maio 1998).

- «Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.» *Diário da República*, 1ª série-A, 107 (10 maio 1991).
- «Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril, exonera os reitores das Universidades, as direcções das Escolas Superiores e Institutos Universitários.» *Diário da República*, 1ª série, 100 (29 abril 1974).
- «Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.» *Diário da República*, 1ª série, 123 (27 maio 1974).
- «Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.» *Diário da República*, 1ª série, 274 (27 novembro 1990).
- «Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, estabelece a regulamentação da gestão das escolas.» *Diário da República*, 1ª série, 249 (23 outubro 1976).
- «Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, cria um grupo de trabalho com a atribuição de definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.» *Diário da República*, 2ª série, 85 (3 maio 2006).
- DUCHÂTEAU, C. (1996). «Pourquoi l'école ne peut intégrer les nouvelles technologies». Simposio *L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication* [en línea]. Montreal. RÉF. <<http://webapps.fundp.ac.be/cefis/publications/charles/Pourquoi-5-44.pdf>>.
- FERNANDES, J.V. (2000). *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade*. Lisboa: Plátano.
- FETTERMAN, D.M. (2005). «A window into the heart and soul of empowerment evaluation (Looking through the lens of empowerment evaluation principles)». En: FETTERMAN, D.M. y WANDERSMAN, A. (eds.). *Empowerment evaluation principles in practice*. Nueva York: Guilford, 1-26.
- FETTERMAN, D. y WANDERSMAN, A. (2004). *Empowerment evaluation principles in practice*. Londres: The Guilford Press.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.S.; MACHADO, J. y FERREIRA, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- FORUM INFORMATION SOCIETY (1996). *Redes para as pessoas e suas comunidades: Primeiro relatório anual apresentado à Comissão Europeia pelo Forum da Sociedade da Informação*. Luxemburgo: Forum Information Society.
- GRUPO DE TRABALHO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório Final* [en línea]. <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf>.
- INSPEÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança* [en línea]. <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf>.
- «Lei Constitucional n.º. 1/97, de 20 de Setembro, 4ª. revisão à Constituição da República Portuguesa.» *Diário da República*, 1ª série-A, 218 (20 setembro 1997).
- «Lei n.º 29/2006, de 4 de julho, Altera o Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação. É republicado em anexo com a redacção actual.» *Diário da República*, 1ª série, 127 (4 julho 2006).

- «Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.» *Diário da República*, 1ª série-A, 217 (19 setembro 1997).
- «Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, aprova a lei de bases do sistema educativo.» *Diário da República*, 1ª série, 237 (14 outubro 1986).
- LEMO, J. y FIGUEIRA, J. (2002). *Estatuto dos parceiros da comunidade educativa: Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. (2002). «A cooperação entre pais e professores: Contornos de uma questão controversa». En: LIMA, J. (coord.). *Pais e professores um desafio à colaboração*. Porto: Asa, 7-21.
- MARQUES, R. (1993). «A colaboração escola-família». *Educação Ensino*, 7, 12-20.
- MCCAFFERTY, P. (2010). «Forging a “neoliberal pedagogy”: The “enterprising education” agenda in schools». *Critical Social Policy* [en línea], 30 (4), 541-563. <<http://csp.sagepub.com/content/30/4/541>>.
- PONTE, J.P. (2000). «Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?». *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 24, 63-90. <<http://www.campus-oei.org/revista/rie24f.htm>>.
- «Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto, Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.» *Diário da República*, 1ª série, 168 (30 agosto 2012).
- «Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro, Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.» *Diário da República*, 1ª série, 186 (26 setembro 2007).
- REBELO, J. (2001). «Intervenção dos pais na escola». *O Professor*, 72, 4-9.
- SAMPAIO, E. y FELÍCIO, P. (1997). «A escola e a família: Da dualidade à realidade». *Noésis*, 42, 25-27.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUTA, L. y MARQUES, R. (1993). «Escola Família». *Educação Ensino*, 7, 4-5.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* [en línea]. Brasília: UNESCO. <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>.
- VILLAR, M. (2001). *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.