

# **TERRITORIALIZAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN PORTUGAL. DE DIRECTOR DE ESCUELA A GESTOR DE UN AGRUPAMIENTO ESCOLAR<sup>1</sup>**

**Bocchio María Cecilia**

**CONICET-IDH-UNC**

## **Introducción**

La política de Agrupamiento Escolar (en adelante, AE) forma parte de un conjunto de acciones asociadas a procesos de territorialización de las políticas educativas en Portugal. Las denominadas políticas de territorialización buscan promover la iniciativa local, el trabajo en red y la articulación con instituciones de la comunidad. Tienen por objetivo dar respuesta a un proyecto educativo escolar, como así también emprender proyectos de lucha contra la pobreza y la exclusión social (Ferreira, 2005). Si bien los AE nacen como una iniciativa, ya delineado por la *Lei de Base do Sistema Educativo* 46/86 (Afonso, 2005), promovida para contrarrestar la existencia de una gran cantidad de escuelas de enseñanza básica con matrículas muy reducidas, con el correr de los años se transformó en una política que redefinió la organización de la red escolar y la forma por la cual el Ministerio de Educación y Ciencia (en adelante, MEC) regula las escuelas que conforman el sistema educativo.

Es importante señalar que Portugal en 2009 torna obligatoria la escolaridad desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria, extendiéndola a 12 años de duración. Un año después, la *Resolução do Conselho de Ministros n° 44/2010* promueve el agrupamiento de todos los niveles de enseñanza obligatoria, desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria, y constituyéndose la escuela secundaria en escuela sede de AE. Esta intervención legislativa forma parte de un proceso de agrupación de niveles de enseñanza, donde progresivamente se avanza en la redefinición de la organización y administración del Sistema Educativo portugués. Esto supone que la escuela desaparezca como unidad organizacional para dar lugar al AE.

---

<sup>1</sup> El presente capítulo recupera resultados de la tesis desarrollada en el Doctorado en Administración y Política Educativa de la Universidad de Lisboa realizada con la dirección del Dr. Luis Miguel Carvalho. El doctorado fue realizado en el marco de una beca *Erasmus Mundus Move on Education*.

Por tanto a partir del año 2010 un AE nuclea, bajo la dirección de un único director escolar, a numerosas escuelas (un AE puede nuclear más de veinte escuelas) emplazadas en relativa proximidad geográfica y pertenecientes a todos los niveles de enseñanza obligatoria. El objetivo manifiesto de esta reforma es generar condiciones institucionales para favorecer el desarrollo de la escolaridad del alumnado en un mismo AE y así elevar el porcentaje de alumnos que concluyen la escuela secundaria.

En este contexto la administración local del AE queda a cargo de un Director, designado legalmente como órgano unipersonal de gestión escolar, para dirigir a múltiples organizaciones escolares, de todos los niveles de enseñanza, las cuales deberán compartir un mismo proyecto educativo, desarrollado colectivamente para dar respuestas a las demandas locales de las escuelas.

En la investigación nos focalizamos en el trabajo del director de un AE, reconociéndolo como regulado por el MEC y regulador local de un conjunto de políticas orientadas a garantizar la escolaridad obligatoria. Entendemos que la política de AE define una nueva estructura organizacional que posibilita al MEC la redefinición de los mecanismos de regulación de las escuelas agrupadas y del trabajo del Director. Es decir, los AE definidos como un nuevo modelo normativo de organización escolar, se constituyen en la estructura diseñada para regular tanto la obligatoriedad de la escuela secundaria, como así también a un conjunto de políticas sociales que ahora son coordinadas desde la escuela sede de AE (Bocchio, 2015<sup>a</sup>). En términos de Lima (2011) la escuela sede se constituye en una unidad desconcentrada-descentralizada del MEC.

El propósito de este capítulo es analizar el trabajo que debe promover la directora del AE Margen<sup>2</sup> para dirigirlo. El texto parte de la reconstrucción de las transformaciones que la política de AE tuvo desde sus orígenes hasta su configuración actual. En segundo lugar presentamos algunos elementos del enfoque teórico-metodológico utilizado para investigar el AE Margen como un Sistema de Acción Concreto (Friedberg, 1995). Focalizamos el análisis en tres esferas de influencia (Hanson, 1981): administrativa, pedagógica y de relación escuela-medio donde se desempeñan los actores escolares que regulan situacionalmente el funcionamiento del AE. En cuarto lugar identificamos los efectos que el SAC tiene sobre los actores

---

<sup>2</sup> Nombre ficticio que utilizaremos para identificar al AE objeto de investigación.

escolares para finalmente profundizar en el análisis de esos efectos sobre el trabajo que el director de AE desarrolla.

Los aportes de la Teoría de la Regulación Social de Reynaud y de la Sociología de la Acción de Friedberg contribuyen al estudio del AE como nuevo modelo normativo de organización escolar. En el estudio de caso desarrollado la estructura pedagógico-administrativa necesaria para dirigir un AE pone de manifiesto un conjunto de transformaciones en el trabajo de los actores escolares, siendo una de las más evidentes, que el director nunca más va a volver a dirigir una sola escuela. Pretendemos develar a lo largo de este capítulo si reformar la dirección escolar fue un requisito para cambiar el modelo normativo de organización escolar del Sistema Educativo portugués. Asimismo nos interesa identificar qué distancia existe entre los objetivos manifiestos de las políticas de AE y las acciones que efectivamente el AE Margen puede promover en contexto de reducciones presupuestarias, incremento de las presiones por los resultados en las evaluaciones de alumnos y docentes, y de delegación a las escuelas de responsabilidades socio-comunitarias.

### **1. Transformaciones en la política de Agrupamiento Escolar y en la figura del director de escuela en Portugal**

Recuperamos en este apartado una breve reconstrucción histórica acerca de las principales regulaciones asociadas a la política de AE desde sus inicios en 1986 hasta 2010, año de incorporación de la Escuela Secundaria a los AE.

En Portugal el “*ciclo de reforma*” (Barroso, 2003) se consolida tras la aprobación de la *Lei de Bases do Sistema Educativo*, n. ° 46/1986, esta ley marca la conclusión del ciclo de normalización del funcionamiento del Sistema Educativo en el mismo año en que Portugal se integra a la Comunidad Europea, en contexto de una acentuada crisis financiera y de intervención del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. La Ley de Bases regula la conformación de varios tipos de escuelas, e incluye el agrupamiento o la formación de “redes de establecimientos” con una dirección escolar única, gestionadas por sus propios órganos de gobierno. Estas redes de establecimientos constituyen el primer antecedente legal para el agrupamiento de las escuelas.

Entre 1996 y 2000 el gobierno socialista promueve un conjunto de políticas sustentadas en el discurso de la calidad y la igualdad de oportunidades. Entre las principales acciones se destaca en primer lugar el “Pacto Educativo para el Futuro”,

documento que define diferentes formas de organización escolar y privilegia el fomento de relaciones interinstitucionales por medio de la búsqueda de “socios”, que contribuyan con la escuela a través de proyectos educativos o bien por medio de aportes económicos. Con el propósito de reforzar la autonomía escolar y atender a las desigualdades socio-educativas se contó con el apoyo externo a través de la Comunidad Europea para poner en marcha el Programa “Territorios Educativos de Intervención Prioritaria” (TEIP). Formosinho, Sousa Fernandes, Machado y Ferreira (2010) describen los TEIP, como un instrumento diseñado para fomentar una dimensión territorial en la autonomía de la escuela, y además para la creación de una unidad organizacional por encima de cada escuela, que agrupa a escuelas de diferentes niveles de enseñanza localizadas en proximidad geográfica, es decir: los AE.

El *Decreto-Lei n° 115-A/98* aprueba nuevas dinámicas de asociación o agrupamiento de escuelas que abarcan desde el Jardín de Infancia (JI) hasta completar el Tercer Ciclo de la escuela básica (EB3). El AE es definido como: *una unidad organizativa dotada de sus propios órganos de administración y gestión y constituido por establecimientos de educación preescolar y de uno o más ciclos y niveles de educación*. Simões (2005) interpreta que esta normativa marca el “punto de partida” para la organización de los AE.

En el marco del nuevo Modelo de Administración y Gestión de las Escuelas Públicas (*Decreto-Lei n.º 75/2008*) el director adquiere un nuevo estatuto y es definido como órgano unipersonal de gestión, encargado de la administración y gestión en las áreas pedagógica, cultural, administrativa, financiera y patrimonial. Completan la estructura de dirección, administración y gestión el Consejo General, el Consejo Pedagógico y el Consejo Administrativo, los dos últimos presididos por el director.<sup>3</sup> Entre las potestades adquiridas por el director detenta la capacidad para elegir el Equipo

---

<sup>3</sup> -El Consejo General, como órgano responsable por la definición de las líneas orientadoras de la actividad de la escuela. Es garante de la participación y representación de la comunidad educativa: docentes, no-docentes, padres, alumnos, miembros de la Cámara Municipal y de la comunidad, como instituciones religiosas, vecinales, entre otras.

-El Consejo Pedagógico, es el órgano de coordinación, supervisión pedagógica y orientación educativa, en los dominios pedagógicos-didácticos de orientación y de acompañamiento de los alumnos, y de formación inicial y continua del personal docente y no docente. Es presidido por el Director e integrado por los coordinadores de departamentos curriculares, las estructuras de coordinación y de supervisión pedagógica, y por representantes de los padres y encargados de educación.

-El Consejo Administrativo, es el órgano deliberativo en materia administrativo -financiera del AE o escuelas no agrupada. Presidido por el director e integrado, además, por el sub-director o uno de los adjuntos de dirección y por el jefe de los servicio de la administración escolar o quien lo represente.

directivo (sub-director y adjuntos de dirección), a los coordinadores de las principales estructuras intermedias de gestión, y a los coordinadores de escuela.

Lima (2011) realiza un recorrido por las principales regulaciones que definieron mutaciones en la dirección escolar. Toma al año 1974 como contexto político que marca el final de la dictadura militar y promueve la transformación de la elección del director de escuela en un proceso democrático, de naturaleza colegial que sólo será interrumpido en el año 2008 por el *Decreto-Lei n.º 75*. Así, treinta y cuatro años después de la “Revolución de los Claveles” el director vuelve a ser un órgano unipersonal de gestión, ahora electo por el Consejo General. El retorno a la gestión unipersonal coloca al director en posición de líder que encarna un proyecto educativo para el AE con el apoyo de personas de su confianza, que él mismo designa. Además nombra a los coordinadores de las escuelas agrupadas en el AE. Así, cada coordinador de escuela opera ahora como representante del director en su respectivo establecimiento durante los cuatro años que dura el mandato de la gestión directiva.

Finalmente en el año 2010 con la *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44* “culmina” el proceso de sanción de reglamentaciones que sientan las bases para la integración de la escuela secundaria en los agrupamientos. Se establece así, la creación de AE que contengan una escuela pública de enseñanza secundaria, la cual se constituye en escuela sede de AE.

Con un director dotado de nuevas potestades y con la escuela secundaria incorporada al AE se definen nuevas condiciones para la organización y administración del Sistema Educativo portugués.

## **2. Caracterización del AE Margen**

Los actores escolares implicados en la investigación son: la Directora del AE, quien dirige a las 12 escuelas que integran el AE Margen. El equipo directivo integrado por la Sub-Directora y tres Adjuntas de Dirección, quienes coordinan los diferentes niveles de enseñanza desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria. Además se incluye en la muestra de investigación a las coordinadoras de las denominadas Estructuras Intermedias de Gestión, ellas son: la *Coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana*, quien lleva adelante los programas y proyectos del MEC asociados a la inclusión escolar y social; la *Coordinadora del Gabinete de Evaluación*

*Interna*, quien dirige la estructura diseñada para el proceso de producción y evaluación del Proyecto Educativo de AE y el desarrollo de la auto-evaluación institucional; la *Coordinadora del Departamento Curricular EB1*, quien representa al nivel de enseñanza EB1 en el Consejo Pedagógico y desempeña funciones asociadas al apoyo pedagógico a las escuelas del nivel. Finalmente entrevistamos a la totalidad de los *Coordinadores de Escuela del AE e Interlocutores del AE* quienes son responsables por el control y apoyo al personal docente, y no docente de las escuelas agrupadas. Ellos constituyen además, un nexo entre la dirección de AE y el profesorado, y representan la máxima autoridad de la escuela ante los padres, profesores, no-docentes y alumnos.

En líneas generales el contexto de localización de las escuelas del AE Margen se caracteriza por una creciente pauperización socio-económica. Los datos acerca del apoyo económico provisto por el Servicio de Acción Social Escolar para el ciclo lectivo 2012-2013 indican que sobre un total de 2703 alumnos que tiene el AE, 645 han recibido dicha asignación económica. Es un hecho significativo que en todas las escuelas se desarrollan programas compensatorios del MEC donde se entrega a los alumnos un suplemento alimentario.

En un plano operacional, durante el ciclo lectivo 2012-2013 fue efectuado el trabajo de campo de esta investigación. Se realizaron un total de veinte entrevistas semi-estructuradas a los actores escolares elegidos por la relevancia de las tareas que desempeñan en el AE, como así también, en la promoción de la articulación entre la escuela sede y las escuelas agrupadas.

### **3. Perspectiva teórico-metodológica**

Para el estudio de la acción organizada entre el conjunto de escuelas agrupadas y entre las escuelas agrupadas y la escuela sede de AE construimos una propuesta teórico-metodológica donde son articuladas dimensiones de análisis y conceptualizaciones de la política educativa, de la sociología política y de la sociología de las organizaciones. Algunos de los conceptos empleados son tributarios de la convergencia de estos campos con la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 2003) y específicamente con los aportes de la Teoría de la Regulación del Sistema Educativo (Barroso, 2006, 2005).

A partir de esas contribuciones en esta investigación abordamos los mecanismos de regulación institucional<sup>4</sup> que la política de AE impone al trabajo del Director, y los

---

<sup>4</sup> El concepto de **regulación institucional** que se adoptado en esta investigación es definido por (Maroy & Dupriez, 2000, p. 76) como “*el conjunto de acciones decididas y ejecutadas por una instancia*”

mecanismos de regulación institucional y situacional<sup>5</sup> en la relación entre el Director y los actores que contribuyen a la organización y administración del AE. Consideramos, además, los aportes de Friedberg (1995) y de Friedberg & Crozier (1977), principalmente desde sus categorías de Acción Organizada y Sistema de Acción Concreto (en adelante, SAC). Friedberg (1995) define SAC como:

Estructuras de acción colectiva por las cuales son organizados los espacios de acción, es decir, son construidos y perpetuados los órdenes locales gracias a los cuales los actores estabilizan el accionar (Friedberg, 1995, p. 11).

Esta opción teórica y también metodológica tiene por objeto comprender los AE, como nueva configuración organizacional desde el accionar de los actores y las lógicas de acción que construyen conjuntamente. Además para el abordaje de las interacciones entre los actores escolares implicados en este estudio consideramos los aportes conceptuales de Hanson (1981) y su Modelo de Esferas en Interacción o de Influencia. Este modelo sostiene que el control de los procesos de decisión en las escuelas se efectúa a través de múltiples esferas de influencia o áreas de decisión. Por tanto, este modelo constituye una herramienta para interpretar la acción colectiva en el AE. Adquieren relevancia un conjunto de áreas de influencia donde operan, articuladamente, los *traductores oficiales* (Hanson, 1981) seleccionados por la Directora del AE, con el objetivo de sostener la organización del SAC. Los traductores oficiales del mensaje transmitido por la Directora son: los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, el Equipo Directivo y las Estructuras Intermedias de Gestión, quienes son fundamentales para dar respuesta a las demandas en materias pedagógicas y burocrático-administrativas del AE. En el próximo apartado se presentan las tres esferas diferenciadas.

---

(gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los que posee una cierta autoridad". Este concepto es central para el análisis de la intervención de las autoridades públicas en el proceso de introducción de "reglas" y "constreñimientos" en los diferentes ciclos de reforma que son presentados.

<sup>5</sup> La regulación situacional constituye un nivel de análisis caracterizado por la presencia de una regulación activa y autónoma. Es un proceso activo de producción de "reglas de juego" (Reynaud, 1997, 2003), donde se articulan no sólo la definición de reglas que orientan el funcionamiento del sistema, sino también el (re) ajustamiento de dichas reglas como consecuencia de la diversidad de estrategias y acciones de los diversos actores, en función de esas mismas reglas.

#### 4. La coordinación de la acción para dirigir el Agrupamiento Escolar Margen

La conformación del AE Margen demandó la organización de una nueva estructura burocrático-administrativa. Desde los aportes de Hanson (1981) diferenciamos tres esferas de influencia que operan articuladamente para dar respuesta a la compleja estructura pedagógica y administrativa que la acción organizada en el AE demanda: Esfera administrativa (4.1), Esfera pedagógica (4.2), y Esfera de relación escuela-medio (4.3). Analizamos en estas esferas las tareas que desempeñan las denominadas Estructuras Intermedias de Gestión, los coordinadores de escuela y el Equipo Directivo que la Directora seleccionó para atender las demandas de las escuelas agrupadas.

##### 4.1 La Esfera Administrativa en el AE Margen

En la esfera administrativa del AE Margen se analizan cuestiones relativas a *la gestión financiera del AE* y a las *actividades de administración y control del personal no docente*.

El financiamiento del AE se define en instancias centrales de gobierno, y los recursos que llegan a la escuela sede del AE deben ser administrados y distribuidos entre las escuelas agrupadas. El *Consejo Administrativo* es el órgano deliberativo y decisivo en materia administrativo-financiera del AE. Este órgano de gestión es responsable de la centralización y distribución de los recursos que le corresponden a cada escuela. Este Consejo es el que posee la decisión final en materia de financiamiento de propuestas y proyectos promovidos por el Consejo Pedagógico, o por el Consejo General, por tal motivo, la Directora del AE lo considera como el órgano de gestión más independiente. Sin embargo, dicha independencia no supone mayores márgenes de decisión sobre el uso del financiamiento que reciben y centralizan. Por el contrario, los márgenes de autonomía administrativa son reducidos porque el destino de los recursos viene en gran medida determinado por el MEC o la Cámara Municipal:

Si nos piden sillas, bancos eso le corresponde a la Cámara Municipal no a nosotros. Nosotros es para artículos de limpieza, materiales para las clases. Tenemos autonomía administrativa pero no financiera, en la ley está lo que podemos comprar y lo que no. El Municipio al contrario tiene las dos autonomías, y decide dar poco dinero (Adjunta de Dirección 2).



Para contrarrestar esta situación el equipo directivo diseña distintas estrategias de autofinanciamiento para la obtención de recursos que contribuyen a la gestión de múltiples actividades. Así lo expresa la adjunta de dirección:

Las escuelas tienen algunos recursos propios, resultante del alquiler de la papelería, fotocopidora, del bar, del alquiler de espacios, etc., que se destina a otros objetivos suplementarios o bien al refuerzo del financiamiento del Ministerio, que es siempre insuficiente (Adjunta de Dirección 2).

La obtención de nuevas fuentes de financiamiento supone para la Directora del AE un trabajo más que implica procurar, permanentemente y por diversos medios, la obtención de recursos económicos que complementen el financiamiento estatal. El principal paliativo a la situación es solicitar a los padres una determinada cantidad de dinero, o bien que compren ellos mismos los insumos necesarios para el trabajo con los alumnos. Registramos que sólo dos escuelas reciben apoyo de asociaciones de padres.

#### *4.2. La Esfera Pedagógica en el AE Margen*

La *adecuación del diseño curricular nacional* y la *evaluación de los alumnos* constituyen dos esferas que operan conjuntamente en el discurso y en las prácticas de los actores. Los diseños curriculares son trabajados a través del Consejo Pedagógico y de los Departamentos Curriculares, y la evaluación institucional desde el Gabinete de Evaluación Interna.

El Consejo Pedagógico se conforma por los diferentes Coordinadores de los Departamentos Curriculares (EB1, Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física) y es presidido por la Directora de AE. Además de ser el ámbito de adecuación del currículum oficial es el espacio de definición de cuestiones vinculadas a la evaluación de alumnos y docentes.

Los coordinadores de departamentos curriculares son responsables, entre otras tareas, de la articulación entre niveles de enseñanza y de la adecuación de los planes de estudio del nivel nacional al nivel local. Contribuyen también al seguimiento del currículum que se enseña a los alumnos, diseñando documentos y elaborando instrumentos de evaluación específicos en cada departamento curricular. Además transmiten a los Coordinadores de Escuela las decisiones adoptadas en el Consejo Pedagógico.

La evaluación es una presión permanente sobre el AE, hecho que supone el desarrollo de estrategias organizacionales para realizar la evaluación y dar respuestas a los crecientes controles sobre los resultados alcanzados por el alumnado. A partir del ciclo lectivo 2011-2012, en el cuarto grado (último año del primer ciclo de enseñanza-EB1), las disciplinas lengua portuguesa y matemática son objeto de evaluación externa del MEC y por tanto definen la transición de los alumnos al segundo ciclo (EB2). Esto demandó a los profesores el proceso de acomodación a un nuevo instrumento de evaluación. Así lo explica la Coordinadora del Departamento Curricular EB1:

A partir del 4 año hay una puntuación de 1 a 5 dado que reciben la evaluación externa del MEC y que define si el alumno pasa o no al segundo ciclo, ya no es más el profesor quien decide (...) Existe una preocupación por parte de todos, docentes titulares de curso, docentes de apoyo educativo y coordinadoras sobre la promoción de los alumnos (Coordinadora Departamento Curricular EB1).

En consonancia con esta medida política, el AE ejecuta el proyecto “*Alicerces*” (Cimientos en lengua castellana) para fortalecer la formación de los alumnos en lengua portuguesa y matemática a partir del ciclo lectivo 2012-2013. La totalidad de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores de EB1 aludieron a la importancia que posee este proyecto, como estrategias para elevar los resultados escolares en las evaluaciones externas del MEC. La Coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna refiere de este modo a la existencia de cambios en el modo de evaluar y de nuevas demandas para el profesorado a partir de la implementación de las pruebas nacionales:

Es así yo creo que depende de cada uno. Los que enseñan disciplinas de examen dicen que no tienen tiempo de participar, que tienen que respetar el programa y se desentienden del alumno y lo que él va a necesitar. En mi disciplina [Filosofía] es nuevo el examen y yo opté por realizar un proyecto, me da mucha pena cuando lo que se evalúa es su poder económico. Pasa en física, química y yo creo que la escuela debería apoyarlos (Coordinadora Gabinete Evaluación Interna).

Al parecer, en un extremo de la disputa está el alumno con características socio-económicas desfavorables, carente de buenos resultados escolares y de recursos económicos familiares para contratar una formación extra-escolar que de respuestas específicas a la evaluación externa, y le posibilite un recorrido satisfactorio por la escolaridad obligatoria. En el otro extremo está el profesor, sobre el cual la evaluación externa ha promovido una nueva tensión: entre responder al *currículum* prescripto a través de las pruebas nacionales o bien, utilizar sus márgenes de autonomía relativa para definir los contenidos que transmite y considera pertinentes para el alumnado.

El trabajo del profesor es regulado por un conjunto de instrumentos de evaluación externa y de nuevos mecanismos de evaluación interna del AE. En este sentido, la primera evaluación interna desarrollada por el Gabinete de Evaluación Interna (GEI) fue calificada por su Coordinadora como evaluación diagnóstica, por cuanto la misma pretende dar respuestas al “desconocimiento” sobre las formas de trabajo de las escuelas agrupadas. Tras el análisis del documento desarrollado por el GEI fue posible reconocer que el mismo responde a un texto de tipo descriptivo y por veces prescriptivo, donde la evaluación de resultados se nutre de información cuantitativa y estadística, y de sugerencias para elevar los resultados escolares. Al parecer, desde el GEI radicado en la escuela sede se estaría produciendo documentos con similares características a los que desarrolla el MEC.

Es posible señalar que las acciones articuladas a políticas de enseñanza–aprendizaje y de evaluación del alumnado promovidas por el Departamento Curricular EB1 y el GEI ponen de manifiesto las influencias del MEC en las políticas que se coordinan desde la escuela sede. Así, el accionar de estas Estructuras Intermedias de Gestión podrían estar reproduciendo la “invasión del MEC” en las escuelas agrupadas, esta vez, como un agente de control externo que opera desde la escuela sede de AE.

#### 4.3. La Esfera de Relación Escuela-Medio en el AE Margen

En el SAC en análisis, la articulación entre la *esfera social (escuela-medio)* y la *esfera de enseñanza- aprendizaje (escuela-aula)* cobra sentido en las tareas del Gabinete de Inclusión Ciudadana (GIC), desde donde se procura promover el vínculo con la comunidad en la que se inserta la escuela y también promover dinámicas de trabajo conjunto entre las escuelas agrupadas.

Concretamente la relación escuela-medio se materializa en un conjunto de articulaciones interinstitucionales (*parcería* en lengua portuguesa) a través de las cuales se obtienen “socios” que aportan recursos, y apoyo para atender las demandas de un alumnado gravemente condicionado por el contexto socio-económico. La compensación (en la medida de lo posible) de las desigualdades sociales aparece como un requisito para elevar los índices de promoción escolar. Así lo refiere una Adjunta de Dirección:

Creo que estamos colocando el esfuerzo en cuestiones pedagógicas ese es nuestro principal objetivo y tenemos un gran trabajo en cuestiones sociales. Trabajamos con las familias, sin una familia que contenga es difícil mejorar cuestiones pedagógicas (Adjunta de Dirección 1).

La Directora y su “equipo de confianza” asumen una bandera social y política que aboga por la inclusión escolar. Para la Coordinadora del GIC la imagen inclusiva se materializa en el compromiso para con los alumnos de los sectores sociales más postergados permanezcan y egresen de la escuela.

Es un trabajo de hormiguitas, y sabemos que aunque solucionemos nuestra parte el niño le sigue faltando el padre o lo que sea. Otra cosa es empezar un curso con 27 alumnos y terminar con 13 es un verdadero fracaso, y los que se van no es el alumno medio, sino el problemático y salen muchos (Coordinadora GIC).

La inclusión y la permanencia en el sistema educativo se articulan además, con las crecientes presiones sobre los resultados que el alumnado debe obtener. De este modo refiere la coordinadora a los resultados alcanzados:

Necesitamos elevar el nivel, en el área de portugués estamos por arriba de la media pero en matemática estamos por debajo. Trabajamos para la promoción y nuestra función es que los alumnos superen sus problemas (Coordinadora Departamento Curricular EB1).

Nos interrogamos acerca de cómo se articulan las acciones de estos gabinetes y consideramos factible reconocer que en la “convivencia” en AE Margen del GIC con el GEI son reproducidas las tensiones promovidas a nivel de regulación institucional, por un Estado Evaluador “preocupado” por el control burocrático y estadístico a través de un sistema de evaluación nacional.<sup>6</sup>

En otras palabras lo que denominamos “*tensión institucional promovida por el MEC*” supone la producción de un conjunto de textos reguladores desde los cuales se promueve legalmente la conformación de Estructuras Intermedias de Gestión como el Gabinete de Inclusión Ciudadana y el Gabinete de Evaluación Interna, adquiriendo espacios físicos en la escuela sede y en el organigrama del AE. Cuando avanzamos en el análisis es factible considerar que en el SAC investigado, la puesta en acto de las políticas educativas nacionales a través de los gabinetes antes mencionados promueve, a su vez, una “*tensión situacional en el AE Margen*”. Estos gabinetes reproducen en el AE Margen la “dualidad oficial” promovida por los textos y discursos políticos: incluir a través del Gabinete de Inclusión Ciudadana (estructura para operacionalizar las

---

<sup>6</sup> Esto se hace visible en la “contemporaneidad” de una ley (*Decreto-Ley n.º 85/2009*) que reglamenta la ampliación de la obligatoriedad escolar para niños y jóvenes con edades de entre 5 y 18 años, cuyo objetivo es la universalización de la escolaridad hasta culminar la enseñanza secundaria. Esta normativa que habilita condiciones legales para la inclusión de un nuevo alumnado en la escuela pública “convive” con el incremento de los dispositivos de evaluación del rendimiento escolar que regulan la continuidad en el sistema educativo, como por ejemplo, la evaluación externa al culminar el cada ciclo de la enseñanza.

políticas de inclusión socio-educativa) y evaluar a través del Gabinete de Evaluación Interna (estructura para operacionalizar las políticas de evaluación).

Esta tensión es también reproducida por los actores escolares entrevistados. Ante la presencia de un alumnado cada vez más diverso fueron recurrentes las referencias a necesitar criterios de evaluación homogéneos:

Lo que mis colegas plantean es que tiene que haber criterios unánimes de evaluación porque se va a crear un observatorio de calidad, y hay que evaluar con los mismos instrumentos y en todas las escuelas (Coordinador de Escuela 8).

Considero que una evaluación homogénea del AE es necesaria con vista a una visión externa e interna del funcionamiento, así como ser la base para una reflexión conjunta sobre los aspectos que debemos mejorar (Coordinadora Departamento Curricular EB1).

Por su lado, la Coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna refiere a una “falta de autonomía” de los Coordinadores de Escuelas para diseñar dispositivos de evaluación que se adecuen a las particularidades del alumnado:

Prevalece una visión fragmentada de la realidad y el trabajo del AE demanda otro trabajo. La semana pasada tuve una reunión y me queda la sensación de que no se entienden los principios del AE, porque seamos AE no tenemos que hacer todos lo mismo, siempre hay que adecuar a las diferencias entre niveles, las especificidades de cada escuela. Ni quien propone ni quien ejecuta puede pretender la igualdad. En cuanto a mi función como coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna, es difícil el trabajo porque demanda una cultura que no existe (Coordinadora GEI).

La afirmación de la Coordinadora refiere a ciertas limitaciones en materia de formación que los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, las cuales repercuten en la posibilidad de construir criterios y mecanismos de evaluación que se adecúen a las particularidades del alumnado. Lo antes señalado implica considerar que una “repentina adjudicación de autonomía” a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores para planificar otro tipo de evaluación, en contexto de crecientes presiones sobre los resultados alcanzados por los alumnos en los exámenes puede acabar por transformar a los actores en reproductores del modelo de evaluación oficial.

Creemos preciso aclarar que la inclusión escolar y la evaluación del alumnado no son, desde luego, acciones excluyentes o antagónicas. Sin embargo, la promoción de políticas de evaluación sin los recursos necesarios ni para la formación de los miembros del Gabinete de Evaluación Interna, ni del profesorado, puede acabar por legitimar contradicciones organizacionales implícitas en las políticas de evaluación de resultados. Sobre esas contradicciones y sus efectos profundizaremos en el próximo apartado.

El análisis de las tres Esferas de Influencia diferenciadas posibilita el reconocimiento de una “*arquitectura*” que sirve a la dirección del AE Margen. Es una arquitectura que opera como un instrumento para la presencia del “equipo de confianza” de la Directora en las zonas de incerteza a las que se enfrentan los Coordinadores de Escuela e Interlocutores del AE Margen. A seguir profundizamos en los efectos que esta arquitectura o SAC promueve en los actores.

## **5. Efectos del Sistema de Acción Concreto en los actores escolares del AE Margen**

El análisis antes presentado sobre las tres esferas de gestión del AE posibilita plantear algunas líneas interpretativas acerca de los efectos del SAC en los actores escolares.

La *Esfera Administrativa* y principalmente el financiamiento del AE se constituye en un núcleo problemático para la dirección del AE. La Directora del AE, como ya fue referido, reconoce a las relaciones con la Cámara Municipal como un núcleo problemático para su trabajo, hecho que se articula fundamentalmente con la inestabilidad en las transferencias de los recursos económicos. La responsabilidad sobre las demandas locales del alumnado han sido descentralizadas, pero sin los recursos económicos y humanos que una estructura escolar como el AE Margen demanda para su funcionamiento.

El panorama político de un Consejo Administrativo con limitada autonomía financiera estaría demostrando que las disputas financieras no han desaparecido, sino que han sido trasladadas a la escuela sede de AE, para ser luego verdaderamente delegadas y re-localizadas en las escuelas agrupadas. Entre las numerosas críticas que los Coordinadores de Escuela e Interlocutores efectuaron en relación a la escasez de recursos en ningún momento fue el Equipo Directivo objeto de crítica. Al parecer son, asimiladas y aceptadas las “condiciones generales de juego” para la administración de las escuelas. A pesar del incentivo para que las escuelas gestionen nuevas fuentes de financiamiento, el trabajo de campo realizado demostró que las escuelas agrupadas, con excepción de las que reciben aportes de cooperadoras escolares, carecen de otras fuentes de financiamiento, y por tanto, la principal estrategia es recurrir al aporte de los padres.

Al parecer, la zona de disputa (Hanson, 1981) administrativa se localiza ahora en cada escuela y son los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, estratégicamente seleccionados por la Directora de AE, quienes acaban por resolver las más variadas

cuestiones administrativas y financieras. De este modo se transforma una responsabilidad estatal en un problema del AE y particularmente en un problema de cada escuela agrupada.

Es posible aludir a la preponderancia en la esfera administrativa del “*efecto escalera*” que coloca a la escuela sede en el primer nivel de la “escalera burocrático-administrativa del MEC” y sus políticas de ajuste financiero.

En la *Esfera Pedagógica* reconocemos que la evaluación de los alumnos se ha convertido en una zona de influencia de creciente importancia para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo de los profesores, con el objetivo de mejorar el rendimiento en los exámenes nacionales. Como muestra de la centralidad asignada a la evaluación, el MEC definió la necesidad de que los AE y escuelas no agrupadas constituyan Gabinetes de Evaluación Interna que sirvan a la posterior evaluación externa del MEC.

La Coordinadora del Gabinete de Evaluación, como así también la Coordinadora del Departamento Curricular EB1 aluden recurrentemente a las dificultades que poseen para dar respuestas al caudal de trabajo que demanda ocuparse de tantas escuelas. Estas son manifestaciones de la imposibilidad de efectuar el apoyo pedagógico y didáctico a las prácticas de los profesores. Esta modalidad de trabajo podría estar transformando a las Coordinadoras antes mencionadas en ejecutoras del control a distancia de resultados sobre la implementación de ciertas “recetas sugeridas” desde la escuela sede o, más concretamente, desde el MEC.

En este sentido, las condiciones organizacionales para el trabajo de las Coordinadoras del Gabinete de Evaluación Interna y del Departamento Curricular EB1 promocionan el uso de variados dispositivos de evaluación para influir en el trabajo de profesores. Parafraseando a Barroso (2011) lo que promueven estos instrumentos de regulación es la introducción de un modo de gobierno y referencias para determinar el trabajo de directores y profesores, que en esencia, suponen la reducción de la autonomía de los actores a la capacidad para seleccionar “buenas prácticas”, las cuales son puestas a disposición por los organismos oficiales. Así, la insuficiente disponibilidad de recursos económicos y profesionales para generar nuevos dispositivos de evaluación interna, podría acabar reproduciendo en el Gabinete de Evaluación Interna el modelo de evaluación externa del MEC. Es decir, adicionando una nueva instancia evaluadora a la que los profesores deben dar respuesta pero radicada, ahora, en la escuela sede del AE.

Es posible analizar que prevalece en el esfera pedagógica un “*efecto espejo*”, que refleja los principios que el MEC define para ser ejecutados en las escuelas. Al parecer, el MEC y sus múltiples instancias de regulación ya se han ocupado de confiar a la Directora del AE y a la coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna el “cuidado del espejo del perito”<sup>7</sup> que se debe reflejar en cada escuela agrupada, si lo que se pretende es elevar los índices de promoción escolar, y alcanzar los estándares educativos esperados.

Finalmente, la *esfera de relación escuela-medio* representa una manifestación de la histórica influencia que el Estado ha venido ejerciendo en la educación pública. Andy Green (2008 en Barroso, 2013, p. 3) define que el proceso de escolarización en la escuela pública se desarrolló con base en el “voluntarismo político” claramente centralizador que presupone un fuerte consenso social sobre el valor de la educación. Esta situación explica que la organización obedezca, desde el inicio, a un conjunto alargado de finalidades que ultrapasan la misión de enseñar, entre ellas: el desarrollo moral, cultural y político de la nación, difundir la lengua nacional, asimilar las diversidades étnicas, difundir la religión nacional, promover la identidad nacional. Estas finalidades son las que permiten construir la subjetividad de la propia ciudadanía, justificando el Estado junto con los individuos los deberes de los individuos, de cara al Estado. Sin embargo, es posible reconocer que las características de este vínculo han cambiado sustancialmente en Portugal, y la escuela se ha constituido en la institución del Estado elegida para la territorialización de políticas sociales, ligadas estrechamente al asistencialismo. El giro en las responsabilidades sociales que la política pública está delegando a la escuela, tiene como consecuencia el incremento de los frentes problemáticos a los que deben dar respuesta en esta esfera. En esta línea de análisis, Sá y Antunes (2010, p. 484) alertan sobre el sorprendente y creciente “voluntarismos” en la conducción de la política que el Estado está promoviendo.

Desentendiéndose de su compromiso con la capacitación institucional, organizacional y de los profesionales para responder de modo certero a las necesidades de esos públicos escolares, el Estado contribuye a crear las condiciones para que los desafíos, problemas y dificultades sean remitidos y resueltos en el foro individual.

Es posible reconocer este voluntarismo tanto en el Gabinete de Inclusión Ciudadana como en el Gabinete de Evaluación Interna, ambas estructuras de gestión

---

<sup>7</sup> En analogía con la idea desarrollada por Carvalho, L.M. (2011) en la publicación que coordina *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação. O caso do PISA*.



fueron creadas en función de los recursos que el AE Margen dispone para gestionar las demandas que el MEC impone. Consideramos que prevalece en la esfera de relación escuela-medio un “*efecto contradicción*” que implica que la evaluación pueda tornarse una práctica perversa. Así, el fortalecimiento del peritaje estadístico, sin las condiciones materiales y profesionales para apoyar la evaluación de un alumnado cada vez más diverso, podría acabar por reforzar la exclusión del sistema educativo, lo que implica la ruptura con la declarada “bandera inclusiva del AE”.

Los tres efectos específicos diferenciados: “efecto escalera”; “efecto espejo” y “efecto contradicción”, si bien dan cuenta de las especificidades que adquiere la regulación situacional del AE Margen en las diferentes esferas de influencia son, en esencia, efectos que tornan visibles las influencias de la regulación institucional que el Estado operacionaliza y reproduce a través de la Directora en los actores escolares.

## **6. Reflexiones finales: El nuevo “paisaje de la administración escolar portuguesa”**

El interrogante sobre si reformar la dirección escolar era una condición necesaria para reformar la organización escolar tiene una respuesta afirmativa. Que el director se transforme en un órgano unipersonal de gestión, con la potestad para elegir el equipo directivo y para presidir los principales órganos de gestión escolar es necesario para que pueda dirigir el caudal de escuelas, ahora agrupadas bajo la figura del AE. El estudio de caso en el AE Margen permite deducir que este *nuevo modelo normativo de organización escolar (en AE) ha promovido que la Directora del AE construya el vínculo y el control sobre las escuelas agrupadas a través de las Estructuras Intermedia de Gestión y del Equipo Directivo.*

La Directora del AE Margen ha construido una red de relaciones que sirven a la gestión de una “*arquitectura de acuerdos*” que posibilita controlar a distancia las diversas zonas de incertidumbre o conflicto (Hanson, 1981) y dar respuesta a las múltiples regulaciones que se adicionaron a la escuela sede del AE Margen. Desde los aportes de Barroso (2011) esto supone: *en primer lugar*, “Su” asimilación a un órgano desconcentrado del MEC, que actúa en nombre de la administración central, representando al MEC pero sin una genuina autonomía financiera. *En segundo lugar*, “Su” definición como órgano de gestión unipersonal que desconcentra responsabilidades en las Estructuras Intermedias de Gestión del AE y en el Equipo Directivo. *En tercer lugar*, “Su” reconocimiento como órgano descentralizado y

representante de la gestión local del AE, que opera por medio de los órganos de gestión escolar que preside y a través de los cuales promueve finalmente, *en cuarto lugar*, la recentralización de la gestión desconcentrada a las Estructuras Intermedias de Gestión y al Equipo Directivo. De esta forma lo expresa la Directora:

Estoy siempre yo (risas) el Consejo Administrativo, somos tres: yo, la Adjunta 1 y el jefe de servicios administrativos. En el Consejo Pedagógico están los Coordinadores y por ley soy yo quien lo preside y en Consejo General, estoy presente para resolver dudas pero sin derecho a voto (Directora AE).

Es posible reconocer como un efecto general de la política de AE el refuerzo de la capacidad de gestión de la Directora del AE Margen. Este hecho se sustenta legalmente en el conjunto de potestades que como órgano unipersonal asume para seleccionar a los actores escolares, distribuir tareas y definir, de este modo, una “ecología interna” (Bocchio, 2015) para gestionar el AE Margen.

Los cambios en las estructuras de administración y gestión escolar nos posibilitan reconocer lo que se define como: “nuevo paisaje para la administración escolar portuguesa”. “Paisaje” rediseñado paradójicamente en contexto de políticas que discursivamente promueven la descentralización y autonomía escolar, pero que en la práctica están reforzando la estructura piramidal de este Sistema Educativo, caracterizado por tener en la cima un MEC que regula a distancia el trabajo del director escolar. Bajo este nuevo esquema, el director reproduce, una vez más, un sistema verticalista que le permite controlar a distancia y a través de “su equipo de confianza” a las doce escuelas agrupadas. La siguiente figura representa el “paisaje” antes descrito:

**Figura 1: El “nuevo paisaje” de la administración escolar portuguesa**



*Fuente: Elaboración propia*

En la base de la pirámide administrativa están las escuelas, las cuales como consecuencia de la política de AE pasaron a agruparse y a ser coordinadas desde la escuela sede (radicada en la escuela secundaria, donde se localizan los gabinetes y el equipo directivo). Finalmente, en la cima de la pirámide está el MEC que controla directamente a la escuela sede que, como unidad administrativa desconcentrada del MEC (Lima, 2011), pasó a responsabilizarse por la coordinación de las escuelas agrupadas.

Así, la desconcentración de escuelas que el MEC re-centralizó en la figura del AE dirigidas por un único director propicia el diseño del territorio escolar para que opere la balanza que, para Barroso (2013), posibilita el “equilibrio entre centralización y descentralización”. A través del Equipo Directivo y de las Estructuras Intermedias de Gestión, la Directora del AE Margen estaría efectuando un “peligroso balance” que sostiene el “débil equilibrio” entre las escuelas agrupadas y el MEC. Es decir, por medio del trabajo de la Directora, el MEC consigue re-centralizar el control sobre el sistema educativo.

Desde los aportes de Lima (2011<sup>a</sup>), el director puede ser asumido como el *pivot* de una visión que promueve el elogio al sector privado y empresarial, respondiendo a un estilo emprendedor semejante al de un director general o de un “*chief executive officer*” (*CEO*) de una empresa. Inmerso en un conjunto de contradictorias políticas el director es un agente de los procesos de re-jerarquización de las relaciones de poder profesionales y pedagógicas, ejecutor de mecanismos de control basados en evidencias que operan en perjuicio de la autonomía de los profesores. Así, la búsqueda incesante del *optimum* en la relación entre medio y fines del Sistema Educativo (Lima, 2012, p. 132), pasa a ser una responsabilidad que el Estado ha transferido al director radicado en la escuela sede del AE. Por tanto, la descentralización de la administración y gestión escolar, con escasos márgenes de decisión y de recursos, se transforma en una mera desconcentración de responsabilidades que recae sobre el director de AE, quien desde el discurso oficial, y tal como lo demuestra el trabajo que desempeña la directora del AE Margen, se transforma en gestor de los recursos para responder a las más diversas demandas.

A partir del análisis sobre el trabajo que desempeñan la Directora del AE y los Coordinadores de Escuela, es posible inferir que hay un “viejo actor escolar” ausente en el AE: el Director Escolar. La Directora del AE ya no es más la directora de la Escuela Secundaria, cargo que desempeñó hasta la conformación del AE Margen.

Concretamente asistimos a la desaparición de la figura del director como representante de una unidad organizacional, para pasar a hablar de escuelas direccionadas centralmente y a distancia desde la escuela sede: una nueva sede administrativa desconcentrada del MEC.

La lógica neoliberal y de eficiencia económica que prevalece en la política de AE se traduce en efectos de primer orden (Ball, 2002), siendo uno de los más evidentes el cambio en la estructura por la cual la Directora ejerce su trabajo. En tanto, los efectos de segundo orden, aquellos que impactan en el “alma” de la ahora Directora del AE demandan reflexionar sobre la “muerte del trabajo de director” en el contexto de la práctica escolar. En su reemplazo, emerge un nuevo actor: el director de AE.

Es posible deducir que la complejidad organizacional del AE se constituye en un instrumento que desencadena una reconfiguración de la identidad del director. El director se transforma en una figura que, a pesar de mantenerse presente y de ser cada vez más relevante en los textos políticos, en la administración y organización escolar están siendo redefinidas las especificidades que caracterizaron a su trabajo (antes de la conformación de los AE). La concepción de director escolar como un líder profesional (Barroso, 2005<sup>a</sup>) no desaparece del imaginario de la Directora. Sin embargo, en la práctica, las dimensiones del AE hacen que tales tareas sean ejecutadas a través de las tres Adjuntas de Dirección, quienes son responsables del vínculo con las escuelas agrupadas. Es posible considerar, inclusive, que estos actores promueven un ‘liderazgo-técnico’, ello significa que pese a tener un vínculo más próximo con los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, sus tareas son también ejecutadas a distancia (desde la escuela sede) y a través de las redes de comunicación, principalmente el teléfono y el correo electrónico.

Al parecer la Directora del AE Margen están consiguiendo poner en funcionamiento “el montaje arquitectónico” cimentado en procesos organizativos internos y en lógicas de acción reguladoras funcionales a la gestión a distancia de las escuelas agrupadas y al centralismo de la escuela sede del AE. Esto supone esclarecer, en palabras de João Barroso (2013), que en la escuela o en el nivel local es delegada la responsabilidad sobre la ejecución de las políticas, siendo el trabajo del director y de los docentes cada vez más relevante y demandante. Particularmente en las escuelas emplazadas en las periferias de las urbes, como el AE Margen, el director de escuela se

constituye en uno de los factores principales para dar respuestas a las múltiples políticas de inclusión social, es decir, es esencial gestionar exitosamente las diversas demandas sociales insatisfechas que la escuela recibe.

La política de AE y su objetivo de optimizar las condiciones para que los alumnos transiten satisfactoriamente la escolaridad obligatoria se ejecuta, paradójicamente, en contexto de ajustes estructurales y reducciones presupuestarias a la educación pública portuguesa. En otras palabras, todo parece indicar que en la política de AE prevalece una lógica económica neoliberal que se traduce en el cierre de escuelas con matrículas reducidas y en el “ahorro” en la estructura necesaria para dirigir un centenar de escuelas que ahora están agrupadas bajo la dirección de un único director de AE<sup>8</sup>

El desafío que se plantea a la escuela portuguesa y a la iberoamericana en general es construir nuevas condiciones institucionales y pedagógicas para incluir a los “recién llegados a una larga escolarización obligatoria” (Machado & Alves, 2014). La territorialización de las políticas educativas es una meta necesaria para que la política sea un instrumento que responda a las necesidades de los actores escolares; sin embargo, pensar las políticas situacionalmente o en territorio demanda que el compromiso Estatal prevalezca sobre la delegación responsabilidades sin recursos, o la proclamación de una autonomía como mera retórica.

### Bibliografía

- Ball, S. (2002). Textos , discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2(2 y3), 19-33.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação- Temas e Problemas, - Educação: Temas e Problemas*, (12-13), 13-25.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En J. Costa, & A. Neto-Mendes, *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. (págs. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. A. ( 2006). En J. A. Barroso, & S. Viseu, *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. (págs. 41-67). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

---

<sup>8</sup> Luis Miguel Carvalho en el capítulo 4 aporta datos estadísticos recientes al respecto: Importa recordar que desde inicio de siglo se observa una reducción total de, aproximadamente, 4700 unidades orgánicas (CNE, 2014, p. 51-54), sobre todo concretizada entre 2001 y 2004, estando hoy los valores próximos a las 800 unidades orgánicas, 713 como agrupamientos y 95 como escuelas no agrupadas (CNE, 2015, p. 25-27).

- Barroso, J. (2005a). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 423-441.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Bocchio, M. C. (2015). Una ecología organizacional para dirigir un agrupamiento escolar en Lisboa (Portugal). *Aprendizajes y prácticas situacionalmente construidas*. 19 (2): 115-131.
- Bocchio, M. C. (2015<sup>a</sup>). Regulação de políticas socioeducativas num Agrupamento de Escolas: a emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise. *Investigar em Educação – II Série*, 3: 79-92.
- Carvalho (2016) Políticas educativas e governação das escolas. *VI Ciclo de Seminários em Administração, Supervisão e Organização Escolar, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, 20 de Janeiro de 2016*.
- Crozier, M. & Friedberg, M. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hanson, E. (1981). Organizational control in educational system: a case study of governance in schools. En S. B. Bacharach, *Organizational behavior in schools and school districts*. (págs. 246-276). New York: Praeger Publishers.
- Machado, J. & Alves, J. (2014) *Escola para todos*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 73-87.
- Lima, L. (2012). Elementos da hiperburocratização da administração educacional. En C. Lucena, & J. Silva Júnior, *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais* (págs. 130-158). São Paulo: EJR Xamá Editora Ltda.
- Lima, L. (2011a). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Reynaud, J. (2003), Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.
- Sá, V. & Antunes, F. (2010), Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-593.

Simoès, G. (2005). *Urdindo a teia: as linhas e lógicas de acção na emergência e construção do Agrupamento “vertical” de Escolas de Figueiró dos Vinhos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.