



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Rodríguez Miranda, Francisco de Paula; Pozuelos Estrada, Francisco José; García Prieto, Francisco Javier

La autonomía de las escuelas en Portugal: el caso del Agrupamiento de Escuelas de Algoz-Silves
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,
pp. 1-46

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728063>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Volumen 21 Número 63

August 12th, 2013

ISSN 1068-2341

La autonomía de las escuelas en Portugal: el caso del Agrupamiento de Escuelas de Algoz-Silves

Francisco de Paula Rodríguez Miranda

Francisco José Pozuelos Estrada

Francisco Javier García Prieto

Universidad de Huelva

España

Citación: de Paula Rodríguez Miranda, F., Pozuelos Estrada, F. J., y García Prieto, , F. J., (2013). La Autonomía de las escuelas en Portugal: El caso del Agrupamiento de Escuelas de Algoz – Silves. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (63). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1296>

Resumen: El desarrollo de la autonomía en el sistema educativo portugués ha experimentado diversas oscilaciones desde su promulgación en 1976. En la actualidad, en el contexto de la crisis económica, se observa una mayor regulación del currículum y su recentralización; sin embargo bajo el paraguas gerencialista han resurgido los contratos de autonomía con unas eminentes posibilidades de descentralización. En este artículo desgranamos hasta dónde es capaz de llegar una comunidad educativa cuando puede decidir con flexibilidad sobre su organización y gestión. El contrato de autonomía se erige como el canalizador de una serie de cambios que ha reformado completamente al centro educativo. Este es el estudio de caso del Agrupamiento de Escuelas de Algoz-Silves.

Palabras clave: política educativa; autonomía educativa; administración escolar; estudio de caso; investigación educativa.

School autonomy in Portugal: The case of the educational community in Algoz – Silves

Abstract: Promulgated in 1976, the autonomy of the Portuguese education system has experienced many ups and downs ever since. Nowadays, in the context of the economic crisis, we are witnessing

an orientation towards a strong bureaucratic regulation of the curriculum and its centralization. Despite this managerial paradigm, autonomy contracts reappeared with some potential for decentralization; in this paper we will discuss how far an educational community can go when it has autonomy, planning and management capability. This is the case-study of the school cluster of Algoz-Silves.

Key words: educational policy; educational autonomy; school administration; case study; educational research.

Da autonomia das escolas em Portugal: O caso do Agrupamento de Escolas do Algoz – Silves

Resumo: A autonomia do sistema educativo português sofreu diversas oscilações desde a sua promulgação em 1976. Atualmente, no contexto de crise económica, tem-se observado um maior controlo do currículo e a sua recentralização; no entanto, ao abrigo do paradigma gerencial, ressurgiram os contratos de autonomia, com potencial de descentralização. Neste artigo descrevemos até onde consegue chegar uma comunidade educativa quando dispõe de flexibilidade na capacidade de decisão sobre a sua organização e gestão. O contrato de autonomia surge como responsável por uma série de mudanças que têm reformado completamente o centro educativo. Este é o estudo de caso do agrupamento de escolas Algoz-Silves.

Palavras-chave: Política da educação; autonomía educativa; administración escolar; estudio de caso; investigación educativa.

Introducción

En general cuando se pregunta a cualquier docente sobre si cree que su escuela precisa de una mayor autonomía todos y todas suelen responder con un desde luego que sí. Ahora bien, de igual modo, cada cual tiene su propia definición de lo que significa tener autonomía educativa. Nosotros entendemos la autonomía escolar, al igual que Fernández, como “un caso específico de autonomía aplicada a la administración escolar por la cual una escuela o autoridad local goza de un grado significativo de iniciativa educativa, pedagógica y administrativa y dispone de un sistema de autogobierno o de autogestión” (2005, p. 60)¹. Ahora bien, en la actual normativa portuguesa, en el artículo 8, de la republicación del Decreto Ley nº 75/2008 y, en el Decreto Ley nº 137/2012 de 2 de julio, se define este concepto como:

la facultad reconocida a un agrupamiento de escuelas o a una escuela no agrupada por la ley y la administración educativa para tomar decisiones en los ámbitos de la organización pedagógica, de la organización curricular, de la gestión de los recursos humanos, de la acción social escolar e de la gestión estratégica, patrimonial, administrativa y financiera, en el marco de las funciones, competencias y recursos que le sean atribuidos (2012, p. 3351).

En este sentido, en los últimos años todas las escuelas portuguesas han podido desenvolver su autonomía dentro de los márgenes delimitados, inicialmente, por el Decreto Ley nº 115-A/98 y, posteriormente, por el Decreto Ley nº 75/2008, alterado por el nº 224/2009; ahora bien, muy pocas son las que han ejercido el derecho a solicitar mayores cotas de autonomía que se alcanzarían tras la negociación efectuada entre la escuela, el Ministerio de Educación y la Administración local, y que

¹ Las citas de la legislación y de las obras escritas en portugués, además de las transcripciones de las respuestas dadas por los participantes en las entrevistas y los cuestionarios, se presentan en español siendo una traducción libre de los autores.

daría lugar al establecimiento de un contrato de autonomía. A partir de julio de 2012, tomando en consideración el Decreto Ley anterior, dicho convenio introdujo pequeños cambios en los agentes negociadores. Estableciéndose, a partir de ahora, entre la escuela, “el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ayuntamiento, y eventualmente, otros sectores interesados de la comunidad” (2012, p. 3362). Como podemos observar se abre la posibilidad de integrar otros actores no administrativos. En este sentido, se constituye el Decreto Ley nº 137/2012 como la base normativa fundamental actualizada, junto con los Decretos Ley nº 43/89 y 75/2008.

De la autonomía y su evolución normativa en Portugal

La reforma implementada a partir de 1836, con un claro cariz centralizador, está en la base tradicional de la Administración Educativa portuguesa. Con el inicio de la configuración del sistema administrativo de enseñanza en 1973 y los pasos dados en años sucesivos, como la promulgación del Decreto Ley nº 769-A/76, se perdió una gran oportunidad de descentralizarla, pues como indica Martins (1981) no se atendió a los requerimientos de descentralización democrática de la Administración Pública que promulgaría la Constitución de 1976, quedando lastrada por la tradición asentada y el espíritu de la de 1933.

Ahora bien, eso no quiere decir que no se produjeran movimientos hacia la descentralización²; por ejemplo, en 1979, se creó el Grupo de Trabajo para el estudio de la desconcentración del Ministerio de Educación. Las distintas tentativas, que posteriormente se fueron produciendo, o no tuvieron éxito o fueron anuladas por un cambio político determinado (Lima, 2004). Según Afonso (1999), la misma descentralización regional del Estado permitió ciertos márgenes de autonomía que una década más tarde se seguían solicitando para el profesorado. O, en palabras de Növoa “en correspondencia con las comunidades sociales y políticas locales, las escuelas (y los agrupamientos de escuelas) pueden crear espacios de autonomía, específicamente desde un punto de vista curricular y organizacional, que constituya contextos de referencia para el desarrollo autónomo del profesorado” (1991, p. 527). Sin olvidar las tentativas progresistas de los años setenta (Stoer, 1986), es en la década de los noventa donde se trabajó más por la descentralización con una gestión y formación basada en los centros y con proyectos curriculares flexibles (Barroso, 1997, 1999).

Quince años después, Carlinda Leite, reflexionando sobre las políticas curriculares en Portugal, destacó que, teniendo como referente principal el Decreto Ley nº 115-A/98, el “siglo XX terminó con un movimiento que prometía constituir un esfuerzo por romper con la cultura de centralización³ curricular” (2006, p. 69). Sin embargo, la realidad es que las contrarreformas y decisiones políticas del inicio de este siglo no han permitido la cristalización de la verdadera descentralización del currículum (Barroso, 2004; Barroso et al., 2006; Lima, 2006). Como ejemplo el Despacho nº 13313/2003, que vino a potenciar los agrupamientos verticales⁴ sobre los horizontales⁵, tanto que en la actualidad quedan pocos de estos últimos, lo que va en detrimento claramente de la

² Para una mayor profundización en el término descentralización recomendamos la lectura del monográfico número 3, septiembre-diciembre de la Revista Iberoamericana de Educación, en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie03.htm>

³ Para un análisis crítico de la problemática de la centralización relacionada con la pérdida de derechos educativos democráticos podemos consultar la experiencia de Uzzell (2005).

⁴ “El agrupamiento de escuelas es una unidad organizacional, dotada de órganos propios de administración y gestión, constituida por la integración de establecimientos de educación preescolar y escuelas de diferentes niveles y ciclos de enseñanza”, según el artículo 6º del Decreto Ley nº 137/2012.

⁵ Igual que el anterior pero con la diferencia de agruparse escuelas de un mismo nivel de enseñanza.

descentralización hacia las administraciones municipales y supone una desaprobación de los intereses y la cultura local (Pacheco, 2000)

Los agrupamientos verticales, en la medida que logran congregar distintas localidades, pueden estar fagocitando y/o difuminando la cultura local de los municipios de menor tamaño por la cultura de la localidad que ostenta la dirección del agrupamiento que, por lo general, tiene una mayor población. Tanto es así que en algunas localidades pequeñas se llegan a cerrar las escuelas en favor de los agrupamientos y el transporte escolar. Estudios internacionales alertan de esta problemática (Amiguelho, 2005; Hargreaves, Kvalsund & Galton, 2009; Provasnik et al., 2007; Santamaría, 2006); más concretamente en España, se ha comprobado como la desaparición de las pequeñas escuelas rurales ha perjudicado la propia existencia de la localidad. Es frecuente que se realicen llamamientos en los medios de comunicación incentivando la incorporación de familias con hijos para evitar la clausura de la escuela local por los perjuicios socioeconómicos y culturales que esto acarrea (Bustos, 2007).

En una realidad como esta, donde el profesorado se ve presionado por el peso de la tradición y que además son escasas las experiencias curriculares innovadoras, debemos entender las dificultades que supone un cambio de perspectiva que implique a su vez un giro global en lo referente a lo formativo, pedagógico y social, en definitiva, a la profesión docente. En este sentido, que casi diez años después del establecimiento de la normativa solamente una escuela en Portugal tuviera contrato de autonomía da fe de las dificultades para su implementación práctica (Leite, 2006; Lima, 2006)

Y es al calor de la crisis económica actual, los bajos resultados obtenidos por el país en los rankings educativos internacionales (OECD, 2001, 2004, 2007), además de las presiones de demanda diferenciada, de oferta y otras generales identificadas por Belfield & Levin (2002), que se retoma la idea de autonomía formalizándose en septiembre de 2007 veintidós contratos. Posteriormente, en 2009, se incorporó el Agrupamento de Beiriz - Póvoa de Varzim, y a comienzos de este 2013, lo han hecho varios más.

Ahora bien, coincidimos con Lima cuando destaca que, han situado “la autonomía y la gestión centrada en la escuela en el centro de sus orientaciones privatistas y en la introducción de nuevos mecanismos de regulación de la educación pública en el mercado” (2006, p.25), por lo que se percibe un cierto alejamiento de la inicial concepción democrática y participativa, para adoptar un enfoque más cercano a las nuevas tendencias de la política educativa internacional.

Descentralización y contrato de autonomía

En los últimos años existe una corriente internacional, a nivel de política educativa, que está promoviendo la implementación de modelos de gestión sustentados bajo la lógica de la descentralización y el refuerzo de la autonomía en los centros educativos (Barroso, 2003; Barroso e Pinhal, 1996; Bolívar, 2004; Brassard, 2007; Bullock & Thomas, 1997; Chan, Fisher & Rubenson, 2007; Chapman et al., 2002; Creemers, Hopkins, Stoll and Lagerweij, 1996; Derouet, 2004; Eurydice, 2007; Fernández, 2005; Formosinho e Machado, 2004; Harris & Chrispeels, 2006; Lessard et Tardif, 2001; Lima e Afonso, 2002; Lopes e Leite, 2008; Maroy, 2004; Maslowski, Scheerens & Luyten, 2007; Reynolds, Bollen, Delors et al, 1997; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998)

Este no es un tema unívoco, más bien es polisémico e interesado. Desde este punto de vista, es difícil ubicarse fuera del discurso de la toma de decisiones de los centros, de la autonomía; ahora bien, cuando se analizan muchas de estas propuestas se observa que estamos ante una apropiación interesada que justifica, “crea el marco idóneo y conduce inevitablemente hacia la racionalización de la educación bajo criterios de mercado carácter economicistas y mercantiles, aplicándose en

consecuencia, los principios y estrategias de los modelos de gestión eficaz caracterizada por la competitividad y rentabilidad económica” (Pozuelos y Romero, 2002, p. 11).

Coincidimos con Ornelas (2003) en el acertado análisis que realiza sobre la existencia de tres tipos de descentralización: política, jurídica y administrativa. Sin perjuicio de aquello, nosotros la entendemos más como un dial que va desde la descentralización de corte neoliberal a la de corte humanista o social, destacando que entre los dos extremos existen multitud de posibilidades.

La primera, mayoritaria, aboga por una racionalización de los recursos materiales y humanos, por el establecimiento de medidas de control y evaluación⁶, y por la promoción de la eficiencia⁷ y la eficacia⁸, con el fin de perseguir la mejora educativa (Arnott & Raab, 2000; Corvalán & McMeekein, 2006; Burki, Perry & Dillinger, 1999; Fusarelli & Johnson, 2004; Hughes, 2003; Merchán, 2012; Pollitt & Bouckaert, 2000; Reeves, Forde, O'Brien, Smith & Tomlinson, 2002; Sasaoka & Nishimura, 2010; Schaffer, Reynolds & Stringfield, 2012; Scheerens & Demeuse, 2005; Teddlie & Reynolds, 2001; Torres, 2004; Whitty, Power, & Halpin, 1998).

La segunda, persigue la promoción de la comunidad a partir de la gestión democrática y el fomento de la equidad (Angus, 2009; Fernández Batanero, 2010; Fielding & Moss, 2011; Hargreaves y Fink, 2008; Harris & Jones, 2011; Hopfenberg et al., 1998; Kozol, 2005; Lima, 1992; MacBeath & Moos, 2004; Morrison, 2002; Rudduck y Flutter, 2007; Rusinko, 2010; Sergiovanni, 1999; Spillane, 2006; Wringley, 2007)

Esta dualidad (Amaral & Magalhães, 2001; Barroso, 2004; Estêvão, 2004) también se presenta en el propio concepto de autonomía⁹ que si proviene de la descentralización neoliberal será restringida y guiada, y si lo hace desde el enfoque humanista y comunitario tendrá una mayor amplitud y precisará de consenso. Esta última manera de entender la autonomía, extrapolada a la comunidad educativa de un centro determinado es, como nos recuerda Paulo Freire: “en cuanto a maduración del propio ser, es proceso, es llegar a ser. No sucede en un día determinado. Es en este sentido que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias cargadas de decisión y de responsabilidad, vale decir, en experiencias respetuosas con la libertad” (1996, p. 41)

Según el Decreto Ley 75/2008, actualizado en julio de 2012, se entiende por contrato de autonomía:

el acuerdo celebrado entre la escuela, el Ministerio de Educación y Ciencia, el ayuntamiento y, eventualmente, otros socios de la comunidad interesados, a través del cual se definen objetivos y se fijan las condiciones que viabilizan el desarrollo del proyecto educativo presentado por los órganos de administración y gestión de una escuela o de un agrupamiento de escuelas (2012, p.3362)

Esta definición, aséptica, no muestra la carga ideológica y filosofía que realmente acompaña a la normativa que la desarrolla, pues como podemos observar en el texto son repetidas las referencias a términos como evaluación interna, externa, gestión eficiente, eficacia, control, dirección como gestor-líder, etc., propios del modelo neoliberal, veamos algunos ejemplos:

la jerarquización en el ejercicio de los cargos de gestión, la integración de los instrumentos de gestión, la consolidación de una cultura de la evaluación ... la modificación del proceso electoral del director, confiriéndole mayor legitimidad, ..., proporcionen mejores condiciones de eficacia, ..., conexión con procesos de evaluación orientados para la mejoría de la calidad del servicio público de educación, por lo que se refuerza el valor de una cultura de auto-evaluación y de evaluación

⁶ Para conocer en profundidad el concepto de evaluación consultar Stufflebeam & Shinkfield (2007)

⁷ Para un análisis crítico del término eficiencia consultar Welch (1998)

⁸ Para un análisis crítico del término eficacia consultar Le Mouél (1992)

⁹ Para un análisis crítico del concepto de autonomía consultar Smyth (2001)

externa, con la consiguiente introducción de mecanismos de autorregulación y mejora de los desempeños pedagógicos y organizacional, ..., Racionalizar la gestión de los recursos humanos y materiales de las escuelas... Eficacia y eficiencia de la gestión de los recursos humanos, pedagógicos y materiales... Responsabilidad de los órganos de administración y gestión del agrupamiento de escuelas o escuela no agrupada, designadamente a través del desarrollo de instrumentos creíbles y rigurosos de evaluación y acompañamiento del desempeño que permita medir la calidad del servicio público educativo, ..., Adopción de una cultura de evaluación en los ámbitos de la evaluación interna de la escuela, de la evaluación de los desempeños docentes y de la evaluación del aprendizaje del alumnado, orientada para la mejoría de la calidad de la prestación del servicio público educativo (2012, p.3341-3346)

Con todo ello, y aún así, estamos confiados en que desde las escuelas y agrupamientos de escuelas, dentro del margen de su autonomía, puedan hacer del proyecto educativo, un instrumento inteligente a nivel sociocultural, educativo y curricular (Leite, 2006) Entendido este instrumento como aquel que está suficientemente justificado y que es capaz de ser trasladado a la práctica con garantías de éxito para la comunidad que lo desarrolla.

Metodología y diseño de la investigación

El presente estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 1989) de carácter descriptivo, presenta un enfoque integrado, en cuanto a la recolección y análisis de los datos, pues incluye distintos instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo (Simons, 2011). Siendo su finalidad analizar la dinámica innovadora emprendida, por este agrupamiento de escuelas del Algarve (Portugal), en el uso de su autonomía. El estudio de caso como método o enfoque de investigación permite obtener una amplia panoplia de datos que ayudan a mostrar y comprender una realidad concreta de manera exhaustiva. Así pues, nos interesaba sacar a la luz las singularidades de una comunidad educativa que decidió presentar su candidatura al Ministerio de Educación portugués y consiguió, en septiembre de 2007, un contrato de autonomía. Queríamos profundizar de forma minuciosa y persistente en el proceso de cambio promovido por la propia escuela y en la sostenibilidad de esa reforma. Y en este sentido, el estudio de caso nos ofrecía una gran solidez metodológica, con un amplio respaldo teórico y práctico (Coller, 2000; Hamel, Dufour & Fortin, 1993; Mckernan, 1999; Merriam, 1998; Seale, Combo, Gubrium & Silverman, 2004)

Instrumentos utilizados en la recogida de datos

Con el fin de recabar informaciones y comprender el procedimiento seguido por el centro educativo para gestionar su autonomía, hemos utilizado una serie de instrumentos, mayoritariamente, de corte cualitativo como son: el análisis documental, la entrevista en profundidad individual y colectiva, la observación directa y con medios, las notas de campo y el diario del investigador; también hemos implementado, el cuestionario, desde un punto de vista cuantitativo. Así la integración de datos cuantitativos y cualitativos, en el estudio de casos, nos permite obtener una amplia explicación tanto del proceso como del resultado de un fenómeno.

Empezando por este último, el cuestionario (Azofra, 1999; Martínez Olmo, 2002), fue creado para recabar informaciones y opiniones del profesorado, de las distintas escuelas que conforman el agrupamiento vertical. Su objeto era conocer si los docentes identificaban las reformas emprendidas por su escuela como evolución legítima de su autonomía, o por el contrario lo entendían más como unos cambios promovidos desde arriba “top-down”. El pilotaje del cuestionario fue realizado a través del juicio de expertos y su versión definitiva, se consiguió con el

cuarto protocolo. De los 77 profesores y profesoras que integran el agrupamiento quisieron participar 46; esto es, casi el 60% de la población docente.

El análisis documental, entendido como una revisión del contenido relacionado con el objeto de estudio (Bardin, 2002; Krippendorff, 2004), nos permitió recabar multitud de evidencias del centro a partir de la consulta del proyecto educativo, programaciones de aula, contrato de autonomía, evaluaciones de centro, entrevistas en periódicos, folletos informativos, etc., por su parte el análisis de la normativa estatal, y la lectura de distintos textos científicos relacionados con la temática, nos ayudó a hacer nuestro conocimiento más profundo en esta realidad educativa.

Los protocolos de las entrevistas en profundidad (Alonso, 1998; Kvale, 2012) y del cuestionario respondían concretamente a las categorías de análisis propuestas así como a los objetivos del estudio. Las conversaciones mantenidas se gravaron en audio digital y, de igual modo, se tomaron notas de las mismas en los diarios de investigación de los tres investigadores, posteriormente se transcribieron y codificaron.

Las observación directa (Angrosino, 2012) y con medios nos habilitó la posibilidad de introducirnos en un escenario privilegiado y real, y nos permitió volver al mismo de forma atemporal, gracias a las fotos y videos digitales (Banks, 2012).

Con las notas de campo (Hopkins, 1989; Woods, 1987) y diarios de investigación (Flick, 2004) hemos conseguido, por un lado, recabar testimonios y reflexiones espontáneas, y por otro, establecer datos de forma más sistemática y reflexiva. Entendidos como registro personales, que se elaboran a lo largo del proceso de investigación, nos han permitido establecer distintos pasajes e informaciones, obtenidos de forma directa o como efecto de la reflexión personal e interpersonal.

En la siguiente tabla nº 1 presentamos de manera esquemática los instrumentos utilizados según su tipología, así como los elementos de información analizados y los códigos de relevancia para su identificación posterior.

Para el procesamiento y análisis de la información hemos utilizado dos programas informáticos: el NVIVO (versión 9) para el análisis cualitativo de las entrevistas y cuestionarios (Lewins & Silver, 2007), y el SPSS (versión 18) para la parte estadística de los cuestionarios (Field, 2009).

Selección del caso

Escogimos el “Agrupamento de Escolas de Algoz-Silves” por el reconocimiento mostrado por varios expertos universitarios pues lo consideran un referente en la región del Algarve y, a nivel portugués, en materia de gestión y uso de su autonomía. De igual modo, desde la “Direcção Regional de Educação do Algarve” (DREAlg), en una entrevista que mantuvimos con el Secretario General Adjunto y la responsable de “Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar” (DSAPOE), nos informaron del buen trabajo que estaban realizando, mejorando significativamente las estadísticas en materia socioeducativa.

Desde la propia DREAlg se realizaron las gestiones para facilitar nuestro acceso, y la dirección del centro mostró su receptividad ante nuestra participación, pues como nos comentaron “pensamos que es especialmente valiosa una perspectiva externa” (E.Dir., p.1)

Tabla nº 1
Instrumentos de recogida de la información

Instrumento	Tipología	Elementos y códigos
Observación	Directa	Aulas (2º, 5º, 8º) y Centro
	Con medios (Fotografías y videos)	Aulas (2º, 5º, 8º) y Centro
Entrevistas	Individual	1 Subdirector Regional de Educación del Algarbe (E.Sdreal.) 1 Asesor de Formación (E.A.F.) 1 Director (E.Dir.) 1 Coordinador Pedagógico (E.Coo.) 5 Tutores (E.Prof.1, 2, 3, 4, 5)
	Entrevista colectiva	1 Equipo Directivo (3 participantes) (E.C.E.D.) 1 Representantes del profesorado (5 participantes) (E.C.R.P.) 1 Alumnado de 1º, 2º y 3er ciclo (6 participantes) (E.C.A.) 1 Madres y padres de alumnos (3 participantes) (E.C.M.P.)
Análisis documental	Ámbito Pedagógico	1 Contrato de Autonomía ¹⁰ (C.A.) 1 Proyecto Educativo (P.E.) 1 Reglamento Interno ¹¹ (R.I.) 5 Programaciones de Aula (Tutores observados) 1 Plan de actividades 2011-2012 ¹² Normativa nacional Libro de año 2010/2011 Boletín informativo 2011/2012 Memoria final de autoevaluación 2009-2011 ¹³ (M.F.A.) Memoria de evaluación externa 2011 ¹⁴ (M.E.E.)
	Ámbito Socio-educativo	2 Entrevistas en periódicos Web del Centro, 5 Blogs de aula
Cuestionario	Ámbito Tecnológico	
	Profesorado del centro	Aprox. 60 % del total
	De investigación	3 uno por cada investigador (D.I.)
	Notas de Campo	3 uno por cada investigador (N.C.)

¹⁰ <http://www.silvessul.com/mod/page/view.php?id=5247>

¹¹ <http://www.silvessul.com/mod/page/view.php?id=5246>

¹² <http://www.silvessul.com/mod/page/view.php?id=5248>

¹³ <http://www.silvessul.com/mod/page/view.php?id=5249>

¹⁴ <http://www.silvessul.com/mod/page/view.php?id=5250>

Fases de la investigación y procedimiento

Esta investigación ha seguido un itinerario, o proceso organizado en fases, que si bien en el gráfico nº 1 se expresa de forma lineal, en la realidad se ha mostrado interrelacionado, siendo permeables sus etapas. Una visión helicoidal, más que cíclica, permite entender mejor el sentido progresivo del estudio, que lógicamente se corresponde poco con un modelo racional y fragmentado.

En una primera etapa, constituimos el equipo investigador a la vez que planteamos el estudio. Procedimos a analizar la temática a partir de una base documental científica y normativa, con el fin de conocer, discutir y acotar el objeto de estudio. Dando lugar a un esquema de trabajo inicial integrado por el procedimiento (o itinerario fundamental de la investigación), la red de preguntas (o problemas de la indagación) y el estado de la cuestión. También en este momento, se procedió a establecer los principios reguladores de la investigación siendo estos: el carácter progresivo, la confidencialidad, la revisión por los interesados y la triangulación.

La segunda fase estaba caracterizada por la elaboración del borrador del proyecto, que integraba objetivos, posibles centros participantes, informantes claves, tipo de investigación, etc., y por la confección, validación y pilotaje de los instrumentos de recogida de información.

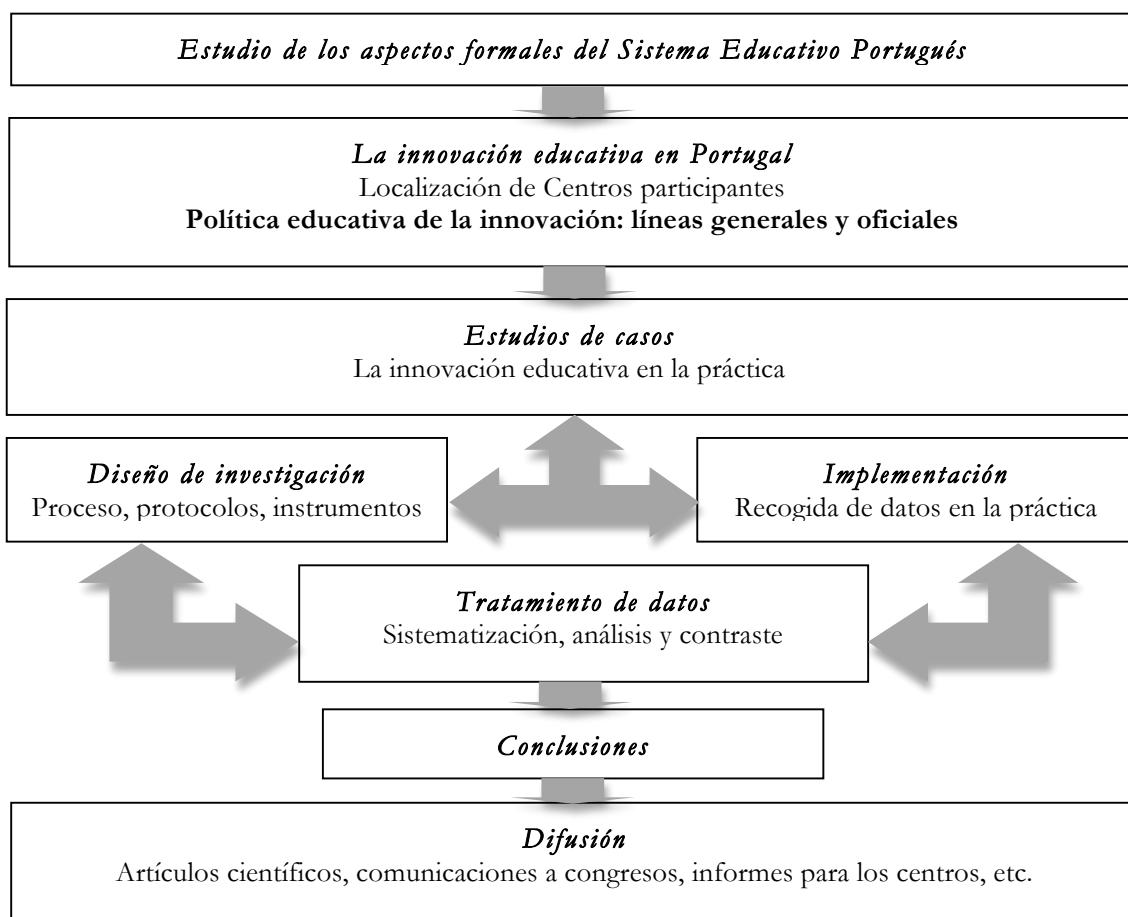


Gráfico nº 1. Fases y procedimientos de la investigación

En la siguiente etapa, se reunieron y trajeron los datos. Durante los tres meses que estuvimos accediendo al agrupamiento vertical de Algoz-Silves, pudimos realizar las entrevistas y pasar el cuestionario. Igualmente, efectuamos las observaciones, recogimos los testimonios en los diarios de

investigación y en los cuadernos de campo, analizamos los documentos escolares, e interactuamos con los implicados, envolviéndonos en la dinámica y cultura propia. Con todo ello, establecimos un archivo documental bastante amplio. Posteriormente, catalogamos y codificamos la información, y una vez ordenada la sistematizamos, la triangulamos y la revisamos colectivamente, identificando las aportaciones que, a nuestro juicio, eran más relevantes. Finalmente, elaboramos los informes e iniciamos el proceso de divulgación.

Tratamiento de los datos: categorías y credibilidad

A la hora de poner en juego la gran cantidad de datos que se obtienen en este tipo de investigaciones, nos viene bien contar con un instrumento que sea capaz de agruparlos y ordenarlos para su posterior tratamiento. Una buena forma de hacerlo es disponer de una tabla de categorías que sistematice la información y reúna las pruebas. Con ello se asocian las referencias y se facilita la producción de ideas y conclusiones.

La tabla de categorías, que a continuación presentamos, constituye ese instrumento que en su versión definitiva, alcanzada a través del enfoque progresivo, orienta los objetivos y la finalidad de la investigación.

Tabla nº 2

Categorías, preguntas, objetivos, contenidos e instrumentos de la investigación

Categoría y Código	Pregunta	Objetivos	Contenido	Instrumentos
1.Autonomía-(cód.: AUTONO)	-¿Porqué deciden obtener un contrato de autonomía? -¿Qué entienden por autonomía?	Describir el sentido del concepto de autonomía de la escuela, así como el contrato de autonomía establecido y su desarrollo práctico.	La influencia de la política educativa internacional apuesta por promover la autonomía de las escuelas. Ahora bien, el significado del término y su implementación puede ser diferente para unos y otros: Autonomía educativa: concepciones y características propias Descentralización: toma de decisiones del centro	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios
2.Liderazgo (cód.: LIDER)	-¿Quién o quienes ejercen el liderazgo en el centro? -¿Cómo es y qué según sus rasgos características lo más distintivos y definen mejor?	Identificar el liderazgo que se ejerce en el Centro	El liderazgo ejercido tiene una influencia notable en los procesos de cambio. -Modelos de liderazgo: características y descriptores más significativos	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios

Tabla nº 2

Categorías, preguntas, objetivos, contenidos e instrumentos de la investigación (cont.)

3.Participaci ón de la comunidad (cód.: COMDAD)	-¿Cómo es la participación de la comunidad educativa en el Centro? -¿Qué importancia se le confiere?	Analizar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y reconocer la importancia que se le concede desde la experiencia educativa con éxito: -Escuela y comunidad: segregación, encuentro o integración. -Diferentes sectores, distintos contextos y un único interés: la escuela como diálogo.	La escuela como comunidad globa a diferentes sectores y colectivos. Encontrar cauces para el diálogo y la complementariedad constituye una de los referentes más repetidos en cualquier escuela.	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios
	-¿Qué finalidad tiene la evaluación? -¿Qué procesos se emplean para evaluar la experiencia educativa? -¿Cómo contribuye a la mejora de la actividad docente y educadora?	Describir la evaluación que se realiza en el centro, identificando su repercusión en la calidad de la enseñanza.	La evaluación es uno de los procesos más polémicos de la educación. Según sea el propósito así serán las medidas y su efecto en la práctica: -Evaluación: control, selección o mejora. -Proceso evaluador: secuencia, técnicas e instrumentos. -La evaluación formativa.	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios
4.Evaluación (cód.: EVALUA)	-¿Qué medidas organizativas se han planteado? -¿Qué grado de flexibilidad se admite? -¿Cómo influyen en el desarrollo de la experiencia educativa?	Conocer y explicar las medidas organizativas desarrolladas en este centro.	Las decisiones organizativas no responden a un modelo único y cerrado, más bien al contrario, según sean las intenciones y el proyecto ideado así deberían ser adaptadas estas: -Variables organizativas: permanencia, cambio y flexibilidad. -Decisiones organizativas: fin o medio. -Hacia unas medidas organizativas funcionales o cómo romper con los convencionalismos.	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios
5.Variables organizativas (cód.: ORGAN)				

Tabla nº 2

Categorías, preguntas, objetivos, contenidos e instrumentos de la investigación (cont.)

6.Currículum- (cód.: CURRI)	-¿Qué modelo curricular tiene adoptado el centro escolar?	Analizar el currículum y su desarrollo en el agrupamiento,	Hablar del currículum escolar nos lleva a la médula del centro educativo. Cuando se depara en ello conocemos el alcance de su documental proyección formativa. Hoy los centros cuentan con un nivel de autonomía que permite diferentes modalidades de enseñanza y docencia:	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios
	-¿Cuáles son sus descriptores más características más relevantes?	identificando sus destacadass.	-Modelos curriculares: características y prácticas. -Currículum y autonomía docente: un dial con múltiples posibilidades.	
	-¿Quién lo define y diseña?			
	-¿Qué nivel de autonomía tienen?			
7.Formación docente (cód.: FORDOC)	¿Cómo es la formación del profesorado de este centro? ¿Qué procesos y actividades desarrollan para su desarrollo profesional?	Estudiar la formación docente seguida por el profesorado participante en esta experiencia.	Cualquier intento de mejora precisa de una formación que promueva el desarrollo de sus participantes: -Formación docente y desarrollo profesional: estrategias y procesos. -Formación para la escuela y formación en la escuela. -La reflexión sobre la práctica, un modelo para la transformación de la enseñanza.	*Cuestionario *Entrevistas *Análisis documental *Diarios

La presente tabla facilita en mucho el proceso de combinación complementaria de los datos y, junto con la triangulación, el análisis compartido y la revisión por los interesados, aporta una mayor credibilidad y validez a la investigación (Lincoln & Guba, 1986; Patton, 1990). Hecho que se potencia al incorporar la exhaustividad en las explicaciones de los procesos y los datos, lo que permite su posterior réplica o revisión por parte de otro agente investigador.

Análisis de los datos

El estudio de caso implementado en este agrupamiento de escuelas, nos ha permitido identificar los acontecimientos que llevaron a un centro de estas características a solicitar un contrato de autonomía. Y, sobre todo, a conocer el día a día del desarrollo de esta experiencia que, por otra parte, sigue activa y en evolución pues, en su cotidianidad, constantemente emergen situaciones que provocan distintos efectos. En síntesis, estamos ante una escuela viva.

Agrupamiento Vertical de Escuelas de Algoz-Silves

Esta unión de centros educativos que, en la actualidad forma parte del “Mega Agrupamento de Escolas de Silves-Sul”, estaba conformada durante el curso 2010-2011, por las escuelas de enseñanza básica de primer ciclo y Jardín de Infancia (E.B.1/J.I.) de Algoz y Tunes, y por la de

segundo y tercer ciclo (E.B.2, 3), y sede del agrupamiento, situada en Algoz. Es en este mismo curso académico donde implementamos la investigación.

La escuela E.B.1 y Jardín de Infancia de Algoz está localizada en el centro de la localidad y está constituida por dos edificaciones, una para cada etapa educativa. La primera, que integra el primer ciclo, está compuesta por otros dos edificios, uno con cuatro aulas y dos despachos, y el segundo con dos clases, una biblioteca, etc., todas las aulas están bien equipadas y poseen un espacio destinado para los trabajos prácticos. Por su parte el J.I. dispone de tres aulas, un pequeño despacho, una cocina, etc.; el espacio exterior está conformado por distintas instalaciones para el juego del alumnado, como un arenero, cilindros de plástico, etc.

La unidad educativa de Tunes también está conformada por dos escuelas, la de E.B.1, con dos edificios uno nuevo y otro más antiguo que, restaurado hace poco tiempo, posee dos aulas, y el más reciente, incluye otras dos clases, una biblioteca, la sala de profesores, etc.; el J.I., con dos aulas, una sala de uso polivalente, un despacho, etc., tiene en el exterior una zona de recursos para el alumnado infantil, con árboles, arenero y un tren de madera que es la delicia de los niños y niñas.

La sede del agrupamiento, escuela E.B.2, 3 de Algoz, presenta tres bloques, el primero de dos plantas es donde se encuentra el servicio de secretaría, la sala de profesores, los órganos de gestión, varias salas para reuniones, las clases de Educación visual, Pintura, Artes, Educación Musical, Educación Tecnológica, una sala de estudio, y un centro de recursos. En la primera planta se sitúa la biblioteca, los laboratorios de Matemáticas, de Ciencias Naturales y de Físico-Química, las salas de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de Lengua Portuguesa y Extranjera, Ciencias Sociales y Humanas, y el Anfiteatro. El segundo bloque está destinado a los servicios, y entre otras salas se encuentra el bar, el refectorio, la papelería, la sala para el personal auxiliar y de servicios, y una sala de estar para el alumnado. Por último, el construido más recientemente, posee cuatro salas, una destinada a la Unidad de Enseñanza Estructurada, en la que se realizan actividades individualizadas con el alumnado de espectro autista, y las otras tres en las que se ofrecen los Cursos de Educación y Formación, dos para Servicios de Mesa y Bar, y la otra para Mantenimiento Hostelero.

Como indicamos, con anterioridad, estas escuelas se sitúan en las “freguesias” de Algoz y Tunes, localizadas en el “conselho” de Silves, en el Algarve (Portugal), y tienen conjuntamente una población de unos 6500 habitantes, aproximadamente. Eminentemente rural, poseen un elevado porcentaje de trabajadores no cualificados, que buscan trabajo y bienestar en otras localidades, sobre todo en la industria hotelera. “Normalmente, ese trabajo es precario y/o temporal, lo que provoca una gran inestabilidad económica/financiera, familiar y social” (AA.VV., 2011, p. 1).

Las dos pedanías, aún estando relativamente cerca de la costa, poseen una irregular red de transportes que impide su buena conexión con el resto de la región. Y aunque en los últimos años se habían caracterizado por la recepción de familias inmigrantes, en busca de trabajo y un lugar donde vivir más económico, no en vano “cerca del 11% de los alumnos son naturales de otros países, predominando los nacidos en Brasil, Rumanía, Cabo Verde y Ucrania” (M.E.E., p. 2); en la actualidad, se están viendo afectadas por la crisis económica, aumentando el paro y produciendo una huida hacia las ciudades lo que provoca, a su vez, una perdida de plazas escolares.

En su Proyecto Educativo¹⁵ podemos encontrar una contextualización, llamada “Retrato do Agrupamento”, muy interesante, es por ello recomendamos su lectura (P.E., p. 127-134) Es un viaje narrativo por los pueblos, su cultura y sus gentes que acaba desgranando la realidad de cada una de las escuelas que conforman el agrupamiento.

De los 726 alumnos del agrupamiento, los cuales podemos ver distribuidos en la tabla nº 3, cerca de la mitad reciben algún tipo de ayuda de acción social, “47% del total de los alumnos, de los

¹⁵ “Projeto Educativo” (P.E. 2008-2011), en <http://www.silvessul.com/mod/page/view.php?id=5245>

cuales el 68% están recogidos en el escalón A y el 32% en el B. Constatase, igualmente, que el porcentaje de los alumnos subsidiados en el escalón A se aproxima al doble de la media nacional” (M.E.E., p. 2)

Tabla nº 3
Distribución del alumnado del agrupamiento por etapas y ciclos

Jardín de Infancia	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo	Oferta Formativa Alternativa ¹⁶
129	235	140	162	60

El alumnado es atendido por 45 trabajadores auxiliares y de servicios no docentes, una especialista del servicio de psicología y orientación, y 77 docentes, de estos últimos el 58% es definitivo y el resto son contratados. Es evidente la gran cuota de inestabilidad que presenta el cuerpo docente; ahora bien, desde la dirección del centro, en el ejercicio de su autonomía, se ofreció al profesorado la posibilidad de firmar un contrato por cuatro años. Lo que vino a paliar, un poco, esta inseguridad, incertidumbre que limita una mayor implicación del profesorado. Por otro lado, prácticamente, la mitad del claustro tiene menos de diez años de servicio, lo que significa que estamos ante un profesorado relativamente novel.

Entre sus características más significativas destacan una selección del profesorado diferente, la cual implica compromiso, la búsqueda de un cambio pedagógico innovador, y la preocupación por el rendimiento y una buena organización.

Como vemos estamos ante un centro con unas buenas instalaciones y medios suficientes, con un equipo docente relativamente compacto y joven, ubicado en un contexto afectado por la crisis que reclaman la intervención decidida de toda la Comunidad Educativa con objeto de garantizar una calidad educativa para todos.

Continuando con el análisis nos parece interesante mantener la secuencia ofrecida en la tabla de categorías pues constituye, a nuestro modo de ver, una buena organización para la presentación de los datos.

Categoría 1. A propósito de los inicios y de la autonomía

Cuando se inicia un proceso de cambio en cualquier escuela, este puede llegar por iniciativa externa, por ejemplo a instancias de las Administraciones Educativas, este es el caso de la mayoría de las reformas como nos recuerdan entre otros Hargreaves (1994) y Sarason (2003). También puede suceder que esté motivado por una decisión interna, tal como la búsqueda de una mejora de la escuela planteada por el profesorado. No obstante, lo ideal, o al menos lo deseable, sería que ambas propuestas confluyeran y se encontraran en sintonía. Esto es, que hubiera fuerzas constantes internas y externas que dieran continuidad al proceso de cambio y un marco referencial para no caer en lo episódico. Por ello, es importante conocer los orígenes y motivaciones de cualquier experiencia de innovación.

Así, parte del origen por obtener una mayor autonomía, en el agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves, lo podemos constatar en las palabras del director cuando nos comentaba que solamente conocían que tuviera autonomía “la Escola da Ponte¹⁷, que es un centro con una amplia

¹⁶ La Oferta Formativa Alternativa está constituida por “Cursos de Educação e Formação” (CEF), “Percursos Alternativos” (PCA) y el “Programa Integrado de Educação e Formação” (PIEF) siendo su objetivo garantizar el certificado escolar además de una certificación profesional para el alumnado que lo precise.

¹⁷ Primera escuela en Portugal en tener contrato de autonomía. Para saber más, consultar su web: <http://beta.escoladaponte.com.pt/>

experiencia en el desarrollo de su autonomía..., y pensamos que si existía ese mecanismo en Portugal, porqué no podríamos nosotros aprovechar eso" (E.Dir., p. 1).

Unido a esto, las propias condiciones de la escuela eran preocupantes:

"los resultados escolares eran muy bajos, el profesorado trabajaba de manera aislada,... la situación socio-económica de las personas era muy precaria,... los padres se interesaban muy poco por el paso de sus hijos por la escuela y solamente pensaban en lo que la escuela podría hacer por ellos,... es más, pensábamos que las competencias cognitivas del alumnado se estaban viendo mermadas a causa de todos estos problemas, dificultades que estaban detrás del elevado número de suspensos y abandonos" (E.C.E.D., p. 1)

"éramos una escuela endeble como entidad y sin identidad" (E.Dir., p. 5).

En este sentido, la insatisfacción interna encontró posibilidades para la mejora a través de la oferta emanada desde la Administración Educativa. Así, el proceso se inició con el ofrecimiento del Ministerio tras una evaluación externa para todas aquellas escuelas que se inscribieran. En ella, tres auditores realizaron una valoración de cada escuela, "y nosotros no salimos bien parados,... los resultados fueron la mayoría bajos, pero lo importante es que nos comprometimos a mejorar,... ahora bien, no se tenía nada claro cómo lo íbamos a hacer" (E.Dir., p. 2) Posteriormente el Ministerio les ofreció la posibilidad de crear un contrato de autonomía y "todos pensamos que podría ser positivo... anteriormente la escuela no había desarrollado ningún proyecto de manera sistemática, y ninguno sabíamos ciertamente qué era tener autonomía en la escuela" (E.C.E.D., p. 2) Es por ello, que fue necesario crear "un proyecto, un producto académico que nos facilitase que volvieran los niños, que se sintieran motivados y mejorasen sus resultados... y, además, estableciera una base sólida para continuar y aprobar en secundaria,... también queríamos dar respuesta a los que no les gustaba la escuela, queríamos una solución para todos" (E.Dir., p. 2)

Los procedimientos de construcción de proyectos, en este tipo de innovaciones, suelen ser de dos tipos, por un lado los llamados de comisión, donde un reducido grupo de personas elaboran un documento pensando en la comunidad, es un procedimiento muy rápido y eficaz, pero de escasa credibilidad para los implicados en el mismo. Por otro lado, hay otro tipo de procesos más discursivos, más laboriosos, donde los distintos colectivos participan destacando sus intereses y preocupaciones, lógicamente el resultado se alcanza de manera más pausada pero se interioriza mejor. En el agrupamiento, inicialmente, se constituyó un equipo redactor "un grupo de trabajo, que hablaba de la escuela, de sus problemas y potencialidades, de qué queríamos tener y qué no,... y que recogió propuestas de toda la comunidad educativa,..." (E.Dir., p. 2-3); "asistimos a conferencias en distintas universidades portuguesas, fuimos tres veces al Ministerio de Educación, a la DREALg, hablamos con los sindicatos, con el ayuntamiento,... todo esto para intentar conocer y comprender qué se entendía por autonomía" (E.Dir., p. 6) El proceso "fue muy costoso, es por ello que pocas escuelas se sintieron motivadas" (E.C.E.D., p. 25), poco a poco:

"tuvimos 13 meses para completar el texto del contrato de autonomía, teníamos la posibilidad de cambiar todo lo que deseáramos,... todos nosotros tenemos aquí un principio que es -en mi escuela toda la geste busca sus sueños, sus ambiciones, sus deseos-..., y así este contrato de autonomía fue realizado sobretodo con el corazón y con la cabeza" (E.Dir., p. 3)

En la elaboración del proyecto participó toda la comunidad educativa, fue un "trabajo colaborativo, participativo y representativo de cada parte importante de la escuela, las familias, el profesorado, el alumnado, el personal no docente, ..., creamos un proyecto donde el alumnado trabajase, las familias lo valorasen y el profesorado estuviera comprometido" (E.Dir., p. 3) los estudiantes fueron escuchados "y además se les pasó un cuestionario para conocer cómo les gustaría que fuera su escuela" (E.Dir., p. 7); "Nosotros lo construimos, se negoció pues había algunas cosas

que no podían ser, finalmente el equipo directivo le dio la forma definitiva” (E.C.R.P., p. 17); “En la negociación del proyecto toda la gente participó, y lógicamente cada sector tuvo que hacer concesiones” (E.C.E.D., p. 3); “Esas propuestas iniciales planteadas por todos ahora son aceptadas por el profesorado que llega nuevo” (E.C.R.P., p. 17) En resumen, como destaca el director en el artículo publicado en el Jornal de letras -educación- :

“13 meses de reuniones, con más de seis equipos representantes. Elaboramos nueve versiones del contrato de autonomía, aprendimos a dialogar y a negociar con el poder, haciéndonos más humildes... analizamos los resultados de la evaluación externa de forma minuciosa, cruzamos los resultados de esa evaluación con los de la evaluación interna, preguntamos a todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, funcionarios, padres, ayuntamiento, etc.), también consultamos a la IGEC¹⁸, a la DREAlg, y a las universidades” (Silva, 2012, p. 12)

Observamos como en otras iniciativas del tipo comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2002) o escuelas aceleradas (Hopfenberg et al., 1998) el proyecto es una construcción colectiva basada en un sueño o ideal que responde a las necesidades y posibilidades que el centro tiene. Aunar ideal y realidad es una buena manera de conjugar razón y corazón, elementos básicos para una educación comprometida con las personas que la desarrollan.

Toda innovación y cambio implica compromiso, por ello es positivo identificar esto y dar la libertad a las personas para poder seguir o no en la iniciativa. En este caso, a lo largo del establecimiento del contrato de autonomía y su posterior implementación algunos profesionales no quisieron continuar pues, según palabras del director, “pensaban que les iba a suponer mucho más trabajo” (E.Dir., p. 4). Desde el equipo directivo se facilitó la salida del personal docente y no docente “dos y dos, respectivamente” (E.C.E.D., p. 2) Algunos profesores también nos ofrecieron su opinión sobre este hecho, en los siguientes términos: “quienes han llegado con una idea equivocada de esta escuela han acabado por marcharse” (E.C.R.P., p. 18); “si recuerdo que X tenía una visión de escuela, y del trabajo que se realiza, más convencional” (E.Prof.1., p. 8) Desde la DREAlg “se gestionó su ubicación en otros centros educativos” (E.Dir., p. 4). Solo desde el compromiso libremente aceptado es posible el desarrollo de un proyecto transformador porque de alguna manera la ilusión es encomiable pero no exigible; ahora bien, sin esta resulta francamente difícil adoptar posiciones alternativas.

En el proceso de implementación lo primero fue conocer, difundir y discutir, en definitiva, deliberar para interiorizar y hacerlo nuestro:

“conocer el Contrato de Autonomía: se informó a toda la comunidad escolar y se realizaron debates. Seguidamente se negociaron las innovaciones y propuestas de cambios, se analizó el proyecto con la intención de mejorarlo desde la práctica, así todos tenían la posibilidad de definir qué experiencias eran positivas y cuales no, a corto plazo,... por último, se tomaron las decisiones que nos llevan hasta hoy”
(E.Dir., p. 6)

La ilusión emerge al principio, así: “estábamos realmente muy felices. Habíamos alcanzado nuestro objetivo, sin saber que nos estábamos iniciando en una experiencia pedagógica que nos iría a marcar a todos de forma indeleble” (Silva, 2012, p. 12)

Cuando se realiza un proyecto de estas características se sabe que su verdadero alcance se identificará a largo plazo, pero también es importante tener referentes y actuaciones a corto plazo que nos animen a continuar y a valorar el trabajo que se está desarrollando. Así, en estos momentos, el equipo directivo tiene una mayor noción de lo que significa tener autonomía, y de los esfuerzos mantenidos que los han llevado hasta aquí: “Ahora tenemos una identidad propia,... una cultura de

¹⁸ Inspección General de Educación y Ciencia, para saber más consultar: <http://www.ige.min-edu.pt/>

centro que promueve el trabajo serio y riguroso con la participación de todos” (E.C.E.D., p. 3); “Estamos desenvolviendo un concepto de autonomía más amplio de lo que aparecía en la normativa; es por ello que, en varias ocasiones desde el Ministerio se intentó dar por concluido el contrato de autonomía” (E.Dir., p. 15); “Hemos incorporado asignaturas en el currículum, hemos modificado nuestra organización escolar simplificando las tareas burocráticas, en la gestión de los recursos hemos sido más eficientes,... y la recompensa es que nuestro alumnado sale más preparado académica, social y laboralmente,... para mí eso es tener autonomía” (E.Dir., p. 5)

Elaborar un proyecto es confeccionar unas señas de identidad. Salirse de la generalidad para adquirir personalidad; esto es, singularizar una experiencia colectiva y compartida. En consecuencia, el profesorado que admite su adhesión, se siente comprometido con el conocimiento y la gestión que realizan de su autonomía:

“es en nuestro proyecto educativo donde se recogen todas las estrategias y propuestas para la implementación de la autonomía en todo el agrupamiento... la forma como vamos a alcanzar las metas del contrato de autonomía... el proyecto educativo es el documento que orienta toda la vida escolar y junto con las normas de reglamento interno y el contrato de autonomía persiguen la eficacia y mejora de toda la comunidad, están en armonía” (E.C.R.P., p. 22)

Al cuestionarles sobre la posible pérdida de la autonomía, de la caducidad del contrato y no renovación del mismo, nos comentaban que en varias ocasiones el Ministerio intentó retirar el contrato de autonomía “pero el agrupamiento resistió, demostramos que éramos más eficientes que la mayoría de las escuelas, manteniendo incluso un alto nivel de desempeño del alumnado” (E.C.E.D., p. 10); “El propio Ministerio no aceptaba la autonomía tal como la habíamos establecido aquí” (E.Dir., p. 11) Al poner en situación al profesorado encontramos reflexiones que si bien entendían que podían perder algunos logros alcanzados, otros estarían fuera del alcance administrativo: “Con autonomía podemos hacer grupos más pequeños, sin ella no, eso lo perderíamos pero creo que mantendríamos la seriedad en el trabajo y las buenas relaciones tanto del profesorado como del alumnado” (E.Prof.1., p. 7)

“Si el Estado anulara nuestro contrato de autonomía muchas de las modificaciones organizativas y de gestión implementadas se caerían, pues tenemos una organización muy diferente a la de las otras escuelas, y no sería sostenible fuera del contrato de autonomía,... pero habría otras cosas pedagógicas, de metodología, que no nos las podrían quitar como es por ejemplo, el trabajo en equipo, las relaciones de cooperación,...” (E.C.R.P., p.23)

Como vemos, toda participación sustentada en una iniciativa de cambio transforma también al profesorado que inició el proyecto. Tras su implicación emerge un nuevo docente distinto al que lo inició, como nos recuerdan los poemas Ítaca, de Kavafis, y la Odisea, de Homero.

Todo esto tiene su reflejo en las respuestas dadas en el cuestionario, les preguntamos sobre qué querían consolidar de la experiencia que estaban implementando, y que lo priorizaran de mayor a menor importancia. En primera instancia, el 93,5% marcó el trabajo en equipo (ítem_22_a), comprobaremos en las siguientes categorías como el trabajo en equipo va ser uno de los grandes logros de este agrupamiento. La segunda elección estuvo más reñida por un lado señalaron el 45,7% mantener un currículum contextualizado y el 43,5% trabajar con materiales diversos. (Ítem_22_b), sin embargo estas dos cuestiones están menos logradas y, suponemos, les llevará más tiempo conseguir.

Una vez más se pone de relieve como los cambios de carácter organizativo encuentran menos dificultades que los de índole curricular. Estos cambios requieren de procesos más prolongados y reflexiones más profundas, que de alguna manera chocan con el convencionalismo denominado por Tiar y Tobin (1994) como la gramática de la escuela.

También requerimos al profesorado que señalara tres términos que asociaban a su experiencia innovadora siendo los resultados los siguientes (Ítems_16_a_b_c).

Tabla nº 4

Resultados obtenidos en el ítem 16, apartados a, b y c, del cuestionario docente

		1 ^a Elección	2 ^a Elección	3 ^a Elección
Válidos	Mejora	65,2%	-	-
	Esfuerzo	28,3%	45,7%	-
	Improvisación	6,5%	10,9%	-
	Compromiso	-	37,0%	21,7%
	Desarrollo profesional	-	4,3%	60,9%
	Falta de recursos	-	-	15,2%
	Ilusión	-	2,2%	-
	Utopía	-	-	2,2%

Como vemos, el profesorado subraya que su experiencia vivida como agrupamiento vertical con contrato de autonomía se identifica con los siguientes términos, por orden de relevancia: mejora, esfuerzo, desarrollo profesional y compromiso.

Por último, destacar que todo cambio es un detonante donde confluyen elementos externos e internos; es decir, existe una sinergia de arriba hacia abajo y viceversa, mientras que las Administraciones Educativas ofertan y promueven proyectos, la comunidad educativa y el colectivo docente con su esfuerzo y generosidad lideran el proceso educativo. Cuando una de las dos fuerzas disminuye o cae la otra, inexorablemente, fracasa. Es imposible mantener el esfuerzo durante mucho tiempo si no se recibe apoyo institucional, y tampoco triunfan las propuestas de cambio impuestas en las que la escuela no se encuentra identificada (Sarason, 2003).

Categoría 2. El liderazgo: compartido desde el compromiso colectivo

En las publicaciones científicas sobre la temática se destaca, en general, dos grandes versiones del liderazgo. Por una parte, aquel ostentado por el responsable de la dirección escolar, que dirige a costa de los implicados, e identificado por Beare, Caldwell y Millikan (1992) como “El Gran Hombre Administrador”. Y por otro lado, aquel que toma decisiones colegiadas, de manera compartida, y llamado “Distribuido” (Spillane, 2006; Poirel et Yvon, 2012). Hargreaves y Fink (2008) apuntan que, para que este último se sustente en el tiempo, requiere de la asunción colectiva y el compromiso de los implicados.

El liderazgo ejercido por el director, podemos clasificarlo como distribuido, aunque a nivel burocrático y normativo se le otorgue una gran cantidad de responsabilidades. No en vano, es la forma de control que tienen las Administraciones Educativas y que, en los momentos actuales, está derivando hacia el eficientismo y el gerencialismo. Aún así, todas estas tareas, desde una perspectiva práctica, están siendo implementadas tanto por el resto del equipo directivo como por algunos otros docentes. “Considero que tenemos una gestión compartida, por grupos, cualquier persona puede tomar decisiones y buscar soluciones a los problemas” (E.Dir., p. 10)

Desde el equipo directivo se orienta hacia la cooperación, la participación y la toma de decisiones, con el fin de conseguir que las estructuras de coordinación y supervisión educativa se muestren más eficientes y eficaces en la consecución de los objetivos marcados en el proyecto educativo de centro. “No es un esfuerzo solo de la dirección o del equipo directivo, es de toda la gente... todas las personas tienen poder, un poder conseguido y reconocido” (E.Dir., p. 11); “Mi escuela es así por la orientación de la dirección de la escuela. Que da ejemplo con la búsqueda de la

exigencia, de la innovación, que no tiene miedo de aplicar cosas nuevas, ni tampoco de la evaluación externa” (E.Prof.1., p. 11)

El propio cuerpo docente reconoce la dimensión compartida del liderazgo del director y del equipo directivo, pues son capaces de motivar para la promoción y responsabilización de propuestas, proyectos y actividades para la mejora de la escuela y las competencias del alumnado. “La dirección de la escuela propone algunas cosas y las empuja, otras son propuestas por los equipos, consejos, etc., estas son tanto para el alumnado como para el profesorado, después cada uno es libre de recoger el testigo o no” (E.Prof.2., p. 10); “También tienen en cuenta nuestras opiniones, que son fundamentadas, valoradas e implementadas si todos las consideran oportuno” (E.Prof.1., p. 11)

Nos puede servir de ejemplo, para identificar cómo es la gestión del liderazgo, la experiencia de la encargada de cocina, que interioriza perfectamente la idiosincrasia cultural propia del centro, en palabras del director:

“la responsable de la cocina tiene tres cocinas a su cargo, dos en Algoz y una en Tunes, y cada una de esas cocinas sirve diariamente 250 refecciones,... es capaz de controlar todos los hornos y sabe perfectamente que se está haciendo en cada momento, controla los precios y la calidad de las comidas. Así, yo no tengo necesidad de vigilar lo que se está haciendo, ella me presenta un solo documento en el que dice -para la próxima semana preciso de esto-, y es ella quien prepara todo, propone mejoras significativas en su ámbito siendo mucho más eficiente,... y esto le hace crecer como ser humano, cada vez profesionalmente más fuerte y consciente. Y se muestra de esta forma que el trabajo aquí sirve para sensibilizar a todos los niños”

(E.Dir., p. 20)

En este sentido, el liderazgo distribuido y la gestión de la autonomía interna en la escuela, hace que cada cual pueda mejorar y además sea capaz de compartir dichas mejoras. “En las reuniones de coordinación..., sabemos lo que tenemos que hacer. Las funciones están definidas y tenemos un modelo de orientación para los departamentos” (E.C.R.P., p. 17); “Desde los departamentos se tomaban decisiones y al final del año se exponen los resultados obtenidos” (E.Dir., p. 11)

Más allá de la figura del gerente, que vigila y controla el trabajo, el director se siente especialmente ilusionado e identificado con el profesorado de su centro “llevo más de doce años en la dirección escolar, y actualmente tengo el mejor equipo docente, me siento especialmente orgulloso pues son personas muy profesionales, con un alto grado de compromiso y entrega” (E.C.E.D., p. 9); “el profesorado es responsable sabe que tiene que recuperar las clases, no solo por el bien de su alumnado si no por sus colegas,... existe una revalorización de la función docente. Hay un compromiso docente, y no es por mí, es su responsabilidad” (E.Dir., p.50) Por su parte, el resto del equipo directivo también reconoce el colectivo tan entregado que tiene, actualmente, la escuela “el profesorado está aquí porque quiere, podrían pedir destino para otra escuela, para estar más cerca de sus casas, sin embargo ninguno lo hace. Les gusta lo que han creado aquí, les motiva esta escuela y los logros que se están consiguiendo” (E.C.E.D., p. 9-10) Además, “nos sentimos respaldados por toda la comunidad, toda la escuela está contenta con nuestra gestión” (E.C.E.D., p. 5)

Con respecto al posible problema del relevo en la dirección parece que no lo es tanto pues como opinan los docentes, “yo pienso que si falta el director, alguien del equipo directivo tomará las riendas,... hay muchas personas comprometidas en esta escuela” (E.C.R.P., p. 23); “Yo opino lo mismo que mi colega, no es una experiencia de autor, pienso que estamos haciendo un gran esfuerzo para que cristalice como experiencia propia, compartida” (E.C.R.P., p. 23)

Frente al liderazgo burocrático que pone el esfuerzo en la Administración y en la gerencia a través del cumplimiento de la norma pasivamente admitida, encontramos otro de naturaleza democrática, distribuido, que se compromete con la enseñanza y la mejora siendo capaz de incentivar las responsabilidades y la toma de decisiones.

Categoría 3. Participación de la comunidad: un proyecto de todos

En contraposición a la escuela como entidad aislada y la enseñanza como reducción de la dinámica entre alumnado y profesorado, surge la escuela como entidad que integra a otros agentes, que está abierta a la participación e implicación de todos. Un colegio como retrato colectivo, frente a la fotografía personal.

En la categoría de autonomía hemos podido comprobar como en la construcción del contrato participó toda la comunidad educativa. En su implementación, también podemos encontrar referencias a la participación de los distintos sectores que conviven en la escuela. Así, en el Proyecto Educativo, quedan recogidas las esferas de participación de la comunidad educativa, nosotros queremos destacar aquí por su novedad el consejo de delegados de clase que es un "órgano consultivo del Director, que representa la visión y la opinión del los alumnos de todas las clases" siendo sus competencias, entre otras:

"Emitir pareceres sobre todas las materias relacionadas con la vida de la comunidad educativa; Colaborar con la Dirección del Agrupamiento, en la búsqueda de las soluciones necesarias para el buen funcionamiento del Agrupamiento; Apoyar la integración de los alumnos en la comunidad escolar, colaborando con otros órganos del Agrupamiento y con las Asociaciones de Padres y Estudiantes" (R.I., p. 24).

Son contadas las veces que el alumnado puede tomar la palabra pues convencionalmente la escuela es un asunto de adultos donde los jóvenes tienen poco que decir. Casi se podría afirmar que la educación es algo que una generación ejerce sobre otra y en poca proporción con la intervención de los escolares (Rudduck & Flutter, 2007). En este sentido, en el centro se han habilitado medidas para minimizar este efecto; por ejemplo, se cuenta con representantes y portavoces que hacen valer las opiniones del colectivo estudiantil:

"Todas las clases tienen un alumno que los representa, desde el primer año hasta el noveno, es un consejo consultivo de alumnos que tiene la dirección y que se reúne tres veces por año para recoger y responder a sugerencias, propuestas y críticas,... se escucha lo que tengan que decir, si hay alguna cosa que no les gusta o les parece mal,... todo" (E.C.E.D., p. 22)

"Es una forma de hacer que el alumnado se sienta partícipe de este proyecto que nos engloba a todos... no es cualquier cosa, ellos se preparan las reuniones con un grupo de colegas y exponen; por ejemplo, en la última reunión pidieron más balones para el recreo, otros pidieron tener más fiestas en el centro... esto es también muy importante para nosotros pues podemos comprobar cuales son sus necesidades" (E.C.E.D., p. 25)

En palabras del alumnado, "normalmente son los delegados de las clase quienes proponen algunos cambios", "se reúnen con el director y hablan de las cosas que necesitamos", "...también comentamos las cosas que no nos gustan como el arreglo que necesita alguna pista deportiva" (E.C.A., p.2); "Podemos hablar de nuestras cosas y si hay algo mal, que no nos gusta se lo decimos al director" (E.C.A., p. 3)

Superar la participación formal para pasar a implicarse en la tarea educativa de modo que el contexto escolar y el doméstico se complementen supone un reto para este agrupamiento de escuelas. Para ello, las reuniones formales, entorno a una mesa en la que existe una escasa participación relevante de los distintos implicados, no pueden ser una solución (Enguita, 1993; Sá, 2004; Stoer e Silva, 2005)

Y si bien, las madres y padres, también tienen otros ámbitos de participación como, por ejemplo, en las distintas asociaciones (Vincent, 2000). Parece que cobra mayor relevancia el Consejo de Padres que, al estilo del de los alumnos y alumnas, "permite exponer los intereses, dudas,

opiniones y solicitudes de forma organizada” (E.C.M.P., p. 3); “hay un representante de cada clase, siendo su labor la de exponer propuestas de mejora o críticas” (E.C.E.D., p. 25); “el consejo de padres, las asociaciones de padres y encargados de educación,... son foros donde se nos escucha y se atiende a nuestras necesidades, podemos aportar ideas y también quejarnos cuando hay que hacerlo” (E.C.M.P., p. 2).

Ahora bien, ellos mismos entienden que su implicación podría ser más significativa “pienso que podríamos participar mucho más, aunque aún no se cómo” (E.C.M.P., p. 3) Esta última reflexión, se ve reflejada en la siguiente gráfica, correspondiente al ítem 14, donde podemos observar que el profesorado considera que la participación de las familias, en la vida de la escuela, es escasa con un 32,6%, mientras que el 56,6% la entiende como suficiente. Parece que éste es un elemento donde hay que trabajar para mejorar.

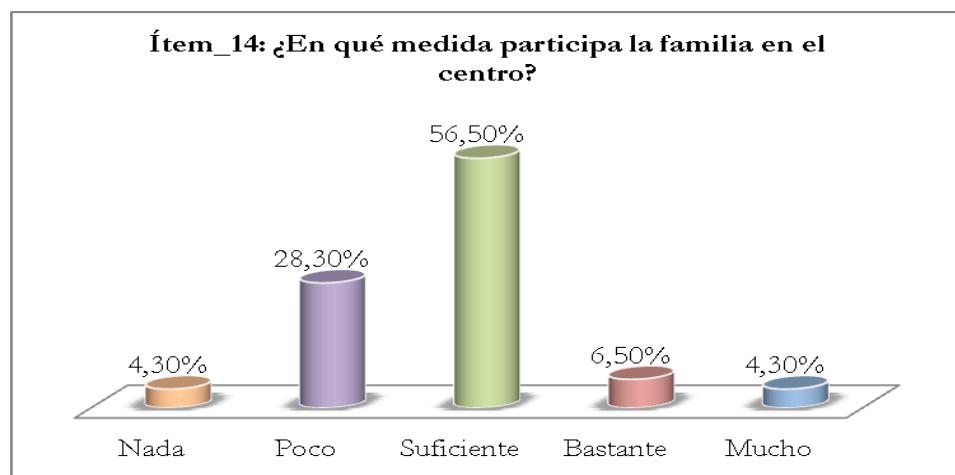


Gráfico nº 2. Resultados obtenidos en el ítem 14 del cuestionario docente

La escuela de hoy, al igual que sucedía en las décadas anteriores, se constituye como un referente de la localidad, donde se inserta, y necesita del reconocimiento positivo de los otros agentes sociales, políticos, administrativos, etc. (Pinhal e Viseu, 2001; Ferreira, 2005; Castro et al., 2007) Así, pudimos comprobar que con la DREAlg, existe un clima de colaboración enriquecedor para ambas partes. Así lo expresaba el Subdirector Regional de Educación del Algarve, “nos sentimos orgullosos del trabajo que están desenvolviendo en Algoz, lo consideramos verdadera autonomía, y hemos intentado ayudarles siendo flexibles en nuestros requerimientos y en todo lo que tiene que ver con esa comunidad educativa” (E.Sdreal., p. 5) El profesorado del centro también nota estas buenas relaciones “la DREAlg conoce nuestro proyecto, lo reconoce y lo valora” (E.C.R.P., p. 23) Por su parte, el director del agrupamiento, afirma que “con la DREAlg tenemos una relaciones muy positivas, sus propuestas son tenidas en cuenta, y ellos nos atienden y respetan” (E.Dir., p. 12) Tras estas afirmaciones, debemos señalar que si bien la DREAlg forma parte del Ministerio, y anteriormente hacíamos mención a las dificultades presentadas por este para la continuidad de la experiencia de autonomía, existe una cercanía de los agentes regionales a la escuela valorando muy positivamente los esfuerzos generados. Así, mientras que desde las direcciones regionales se puede tener un conocimiento privilegiado del desarrollo de los proyectos educativos la Administración nacional tiende a dejarse llevar por la evidencia deducida de los grandes números y declaraciones políticas, lo que puede poner en riesgo muchas iniciativas. Ahora bien, en este caso, las discrepancias entre la Administración nacional y la regional derivan en una estrecha relación por parte de esta última con la escuela.

De igual modo, hay que destacar la participación del Ayuntamiento que, si bien no puede hacer esfuerzos económicos importantes, al menos atiende a las necesidades más básicas: “trabajamos con el Ayuntamiento a nivel de logística, la colaboración económica es más bien escasa, pues no hay dinero” (E.C.E.D., p. 1); “Conozco la situación económica del Municipio, pues mantengo encuentros con relativa frecuencia, y hacen lo que pueden” (E.Dir., p. 12) Aunque la crisis económica esté siendo tan severa se cuidan las relaciones, evitando que se rompan, lo que permite mantener una colaboración fluida que anima a la perspectiva comunitaria de la escuela.

El profesorado también es, como no podía ser de otra forma, un elemento importante del proyecto y valora positivamente su participación: “Consideramos que, en parte, el proyecto es nuestro. Participamos en su construcción y lo intentamos mejorar con nuestra implicación” (E.C.R.P., p. 16); “No es lo que el proyecto puede hacer por nosotros sino lo que nosotros podemos hacer por el proyecto” (E.Prof.2., p. 16); “Trabajamos tanto en equipo que se establecen relaciones más personales, de amistad que superan la simple relación profesional, incluso con el alumnado, pues estamos aquí con ellos todos los días” (E.C.R.P., p. 17) Este celo en la implicación llevó a cometer un error de criterio que, finalmente, fue bien resuelto. Así, por ejemplo, “una vez nos llamaron la atención porque había varias personas que estaban trabajando más horas de las que les correspondían... Tenían razón, se comprobó, debían tener las mismas horas que los docentes, y se rectificó.” (E.Dir., p. 35) El profesorado de la escuela está altamente sindicalizado, lo pudimos comprobar en los constantes folletos, carteles, y trípticos informativos que se iban actualizando a lo largo de nuestra estancia (D.C., p. 21) en palabras de la dirección “somos sensibles a las cuestiones laborales... y cuando ha sucedido alguna cosa, los representantes sindicales se han dirigido al equipo directivo y siempre hemos negociado y encontrado una buena solución para la escuela y las personas” (E.Dir., p. 35) Así pues, “toda la comunidad educativa, incluso el personal no docente se siente con autonomía para participar, para reclamar lo que consideran justo, ...tienen libertad para hacer cosas y dar conocimiento de las misma a todos,... hay una verdadera preocupación y esto hace que las cosas funcionen bien” (E.C.E.D., p. 21)

Entendemos que todos estos estamentos de participación han ayudado a que, como se comenta en el informe de evaluación externa del curso 2011, sea “notoria la elevada satisfacción expresada por el alumnado y los padres/encargados de educación al afirmar que les gustaba la escuela” (M.E.E., p. 4) En la entrevista al alumnado quedó patente este hecho de la siguiente forma, “no me gustaría cambiar de escuela” (E.C.A., p. 4); “Tengo amigos en escuelas públicas cerca de Algoz y por lo que hablan,... no me gustaría cambiar de escuela” (E.C.A., p. 5); “Me gusta mi escuela porque es <fish> tenemos ordenadores y hacemos teatros” (E.C.A., p. 4)

El profesorado también lo ve así, “el trabajo que realizamos es más reconocido tanto por el alumnado como por las familias. En mi caso siento un mayor reconocimiento en esta escuela que en las otras donde he trabajado” (E.Prof.1., p. 21); “Hay un respeto por parte del alumnado y las familias, que también valoran tu trabajo y están contentas con cómo se hacen las cosas” (E.Prof.2., p. 19) Así pues, los docentes están satisfechos porque “la escuela está bien organizada, hay respeto, el alumnado se implica, las familias valoran positivamente la experiencia” (E.C.R.P., p. 16)

Por lo general, tanto los profesores como las profesoras quieren permanecer en esta escuela y como hemos comprobado, con anterioridad, han sido pocos los que se han marchado “no cambiaría esta escuela por estar más cerca de mi casa, lo que me importa es mantener el compañerismo y las buenas relaciones con toda la comunidad, que sigan siendo como hasta ahora” (E.C.R.P., p. 18); “Tenemos colegas que podrían estar en otras escuelas y sin embargo se quedan en esta porque están satisfechos con su labor y con la de los demás” (E.Prof.5., p. 11); “Los niños participan en los proyectos sin ser obligados, en los clubes, les gusta la escuela. Aunque también se quejan de las pruebas finales, pero no cambian de escuela, pudiendo hacerlo. Nosotros tampoco queremos que cambien, pero intentamos inculcarles la autoexigencia personal” (E.Prof.1., p. 10)

Ahora bien, esto no quiere decir que no se hayan encontrado con dificultades y problemas por resolver. En el cuestionario, les solicitamos su opinión con aquellos obstáculos que más les habían afectado, de los cuales tenían que señalar los tres más importantes. En este sentido, los datos que se obtuvieron en el ítem nº 18, en los apartados a, b y c, reflejan que el aumento de la carga laboral y de las tareas burocráticas son los más sentidos, seguidos de la falta de formación y la presión externa, elementos todos que pueden lastrar el desarrollo de la innovación.

Tabla nº 5

Resultados obtenidos en el ítem 18, apartados a, b y c, del cuestionario del profesorado

		1 ^a Elección	2 ^a Elección	3 ^a Elección
Válidos	Aumento de carga laboral	58,7%	-	-
	Incertidumbre	8,7%	13,0%	2,2%
	Falta de recursos	4,3%	19,6%	4,3%
	Resistencia de los colegas	2,2%	10,9%	6,5%
	Burocracia	-	37,0%	47,8%
	Presión externa (familias, inspección,...)	-	-	39,1%

Aún así, con lo señalado hasta ahora, entendemos que se ha ayudado a cambiar algunas cuestiones negativas que se producían con anterioridad. La cultura de la escuela se exterioriza, el alumnado aprende y se socializa en un ambiente determinado, esa realidad se transmite a sus familias y hace que estas mejoren en su camino de vida. Por ejemplo, “aquí en la escuela si alguien se encuentra un móvil lo devuelve,... antes muchos niños venían con ropa de marca y las familias sin recursos se veían obligadas a comprarlas, ahora son los menos” (E.Dir., p. 30) Además, “antes era normal sancionar al alumnado por cualquier cosa, o si dos alumnos se peleaban se les mandaba fuera de la escuela; ahora, se habla con ellos, se dialoga y se buscan soluciones dentro de la escuela” (E.C.R.P., p. 19) Si bien, siempre:

“hemos sido una escuela abierta, donde el alumnado podía salir y entrar cuando quisiera, hace unos años comenzamos a promover una idea relacionada con la responsabilidad, pues en algunas ocasiones el alumnado utilizaba esa libertad para hacer otras cosas. En este sentido hablamos con el alumnado y sus padres para que entendieran que había unos mínimos que se debían cumplir para el correcto funcionamiento del trabajo educativo. Nos pusimos de acuerdo y en la actualidad se respetan mucho los tiempos y los espacios, gracias al compromiso de todos” (E.Dir., p. 38)

Entender la escuela como una comunidad, no sin esfuerzos, supone un reto de todos los días. Por ello, hay que disfrutar de los períodos de énfasis y saber vivir con otros más lúgurios, teniendo presente que los obstáculos siempre van a aparecer y que, con el apoyo de la comunidad educativa en su conjunto, se conseguirán soluciones más consensuadas, sólidas y duraderas (Pozuelos, Romero, García y Morcillo, 2010)

Categoría 4. Evaluación: la obsesión por los resultados

Es obvio que la evaluación es un elemento imprescindible para la tarea educadora y también lo tiene que ser para la innovación y mejora de los proyectos que desarrollamos. Más allá de entender la evaluación como la cuantificación de los conocimientos del alumnado, en la actualidad se pretende poner en valor todas las dimensiones educativas, desde el propio sistema educativo hasta el trabajo del profesorado, pasando por los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2008)

En el agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves esto se ha constituido como dogma. En el anexo XIII del Proyecto Educativo, se recogen los criterios y tipos de evaluación que se implementan en este centro educativo así como qué se entiende por cada uno de ellos. En este sentido, se aplican evaluaciones diagnosticas, formativas y sumativas -que engloba la evaluación sumativa interna, la Prueba Global del Agrupamiento y la evaluación sumativa externa realizada en 9º curso (P.E., p. 102-107)

Según se recoge en el Reglamento Interno del Agrupamiento la “evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De esta forma, compete al Agrupamiento crear las condiciones necesarias para que el proceso de evaluación del alumnado respete escrupulosamente los principios de rigor, de transparencia, de justicia y de equidad” (R.I., p. 58-60) Se constituyen así 14 artículos que clarifican las responsabilidades de padres y otros encargados de educación, profesores y alumnos para con el proceso evaluativo.

Se están implementando en el agrupamiento una serie de innovaciones relacionadas con la evaluación que hacen que aprobar y pasar de curso sea más complicado aquí que en los otros centros de la región y del país. Desde el Jornal i, también se hacen eco de este hecho, y lo relatan así: “En las escuelas de Algoz, Silves, los alumnos tienen una vida más difícil. Hacen pruebas globales en todas las asignaturas y durante toda la escolaridad. Los criterios para pasar de año son también más exigentes - dos o más asignaturas con evaluación (nivel 2) es cuanto basta para repetir...” (Cabrita, 2012, p. 25) También en palabras del director, “hemos adoptado criterios de progresión más exigentes que cualquier otra escuela del país -nuestros alumnos no pasan de curso si tuvieran un nivel inferior a tres en más de dos disciplinas-” (Silva, 2012, p. 12) Se entiende, “para los efectos de atribución de niveles al finalizar los períodos lectivos serán considerados los siguientes porcentajes: - Nivel 1 - 0% - 19%; - Nivel 2 - 20% - 49%; - Nivel 3 - 50% - 69%; - Nivel 4 - 70% - 89%; - Nivel 5 - 90% - 100%” (P.E., p. 105)

Ciertamente, según el profesorado, “es más difícil aprobar en Algoz, aquí el alumnado tiene que estudiar más, pero si quisieran podrían irse a otras escuelas cerca de aquí y no lo hacen” (E.C.E.D., p. 26) De igual modo lo ve el alumnado, “es más difícil porque tenemos que tener buenas calificaciones y no suspender en Lengua Portuguesa o Matemáticas” (E.C.A., p. 4) aunque acaban por ver alguna ventaja “estudiar no me gusta, aunque tengo buenas notas,... lo tengo que hacer si quiero ir a la universidad,... en esta escuela se trabaja mucho y nos preparan bien” (E.C.A., p. 5)

En este sentido, la Comunidad Educativa ha logrado entender que el alumnado no puede pasar “al segundo ciclo sin saber leer y escribir de manera consistente y sin dominar las operaciones matemáticas básicas... lógicamente, existen algunas excepciones asociadas a discapacidades” (Silva, 2012, p. 12) Nos comentaba el director que, al cambiar los criterios de progresión escolar, algunos profesores universitarios le señalaron la probabilidad de perder una alta cantidad de alumnos y alumnas, “sinceramente corriámos ese riesgo, pero finalmente el alumnado y las familias comprendieron que era lo mejor para su formación y su futuro y se comprometieron... los resultados mejoraron en los años sucesivos” (E.Dir., p. 8) Así, pasaron de estar por encima del 2%, en repeticiones de curso, durante los cursos 2008/09 y 2009/10 a obtener un 0,52% en el 2010/11; como hemos podido comprobar en el boletín del agrupamiento (2011, p. 13-15). Por otro lado, esta tasa de progreso en el año anterior “fue del 84,2 % en el 3º ciclo, del 86% en el 2º y del 91 en el 1º. Hemos creado una cultura de mérito que fomenta el aprobado pleno -aprobado escolar en todas las disciplinas y áreas- con una tasa del 69,4%” (Silva, 2012, p. 12) Más específicamente para el curso 2010/2011 se alcanzó una tasa del “79% para el 1º ciclo,... y un 61% para el 2º y 3º ciclos” (M.E.E., p. 3)

Para reducir las tasas de fracaso y abandono escolar, no basta con calibrar los resultados, es preciso, y eso se hace patente en esta escuela, integrar medidas de apoyo que aseguren el esfuerzo sostenido y la facilitación durante el proceso de modo que el resultado sea inequívocamente positivo.

Estamos ante una medida de evaluación formativa que interviene a lo largo de la acción docente con objeto de lograr buenos resultados.

Otro elemento evaluativo lo constituye las Pruebas Globales que incorporan a la evaluación sumativa una clasificación, en cada una de las disciplinas, atribuida de la siguiente forma:

“Con una ponderación del 25%, en la clasificación obtenida en la prueba global o trabajo final, en los años no finales de ciclo; y con una ponderación del 30%, en la clasificación obtenida por el alumno en la prueba global o trabajo final, en los años finales de ciclo, a excepción de Lengua Portuguesa y Matemáticas que realizan examen nacional en el noveno año de escolaridad” (P.E., p.108)

“Hacemos estandarización interna de las clasificaciones, a través de las Pruebas Globales internas en todas las disciplinas y años de escolaridad, desde 1º hasta 9º año. En los exámenes de 9º año, nuestro alumnado, en Lengua Portuguesa, obtuvo un 59,5% de aprobado, mientras que la media nacional fue del 56,4%; en Matemáticas, nuestro alumnado obtuvo un 52,3% de aprobados y la media nacional fue del 41,7%” (Silva, 2012, p.12)

En este marco de cultura evaluadora, muy influenciado por la corriente neoconservadora, de control, se sitúan las evaluaciones nacionales e internacionales, además de la de centro. Ni que decir tiene, que las pruebas de verificación (provas de aferição¹⁹) se constituyen como un elemento de evaluación muy importante para el agrupamiento, por varios motivos; por un lado, el profesorado entiende que estas pruebas son elaboradas por expertos en currículum y que por lo tanto miden cuestiones curriculares que persiguen conocer cuál es el panorama nacional de dominio de los conocimientos:

“estas pruebas miden el dominio del currículum por parte del alumnado,... como es para todas las escuelas tiene sentido que sea una prueba única, y así se puede comparar cualquier alumno en el ámbito nacional... pues, tiene que haber alguna forma de controlar que lo que aprende un alumno en el Algarbe es igual que lo que se estudia en el norte...” (E.C.R.P., p. 20)

Existen estudios que ponen en tela de juicio este tipo de pruebas (Haney, 2000; Hanushek & Raymond, 2003; Mons, 2009; Barrenechea, 2010; Stobart, 2010) y que consideran que hay conocimientos y experiencias que pueden estar más ligadas al contexto cercano, o ajeno a la cultura academicista, y que, por lo tanto, no tiene ningún sentido desarrollarlos en todas las aulas (Sarup, 1990; Mons et Pons, 2006). ¿Cómo se evaluaría la cooperación, la equidad de género, o ciertas dimensiones artísticas y creativas?. Este tipo de contenidos están experimentando un progresivo deterioro por no hablar ya, casi de su olvido.

Ya destacamos que, las pruebas externas, tienen mucha influencia en la dinámica educativa del agrupamiento; por ejemplo, se emplea una parte del tiempo escolar para entrenar las pruebas de verificación, “dedicamos un tiempo para preparar al alumnado a sacar buenas calificaciones en la pruebas,... el proyecto está comenzando a dar resultados en estos últimos años” (E.C.E.D., p. 10); “A nosotros nos gusta que el alumnado realice este tipo de pruebas; en los últimos años hemos mejorado en todas las pruebas, y estamos o en la media o por encima a nivel nacional” (E.C.R.P., p. 20); “Considero que las pruebas de verificación y exámenes nacionales de lengua portuguesa y matemática son útiles y pienso que para las otras disciplinas también debería de haber, a parte de los test intermedios” (E.Prof.1., p. 2); “Valoró positivamente que las pruebas nacionales tengan peso en

¹⁹ Según el Gabinete de Evaluación Educativa (GAVE) del Ministerio de Educación y Ciencia portugués, son pruebas nacionales creadas para recoger información relevante del desempeño de los alumnos en las áreas de Lengua Portuguesa y de Matemáticas. Para conocer más sobre las pruebas consultar:

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/447.html>

la evaluación final del alumnado para el paso al siguiente ciclo” (E.Prof.4., p. 2) Como constatamos existe una verdadera pasión por las pruebas externas lo que nos lleva a cuestionarnos si somos conscientes de las limitaciones que nos aportan. Y la respuesta es que no, pues como observamos en el gráfico nº 3, mayoritariamente, el profesorado no observa que dichas pruebas les condicione a la hora de desarrollar el currículo; esto es, decidir qué y cómo enseñar.

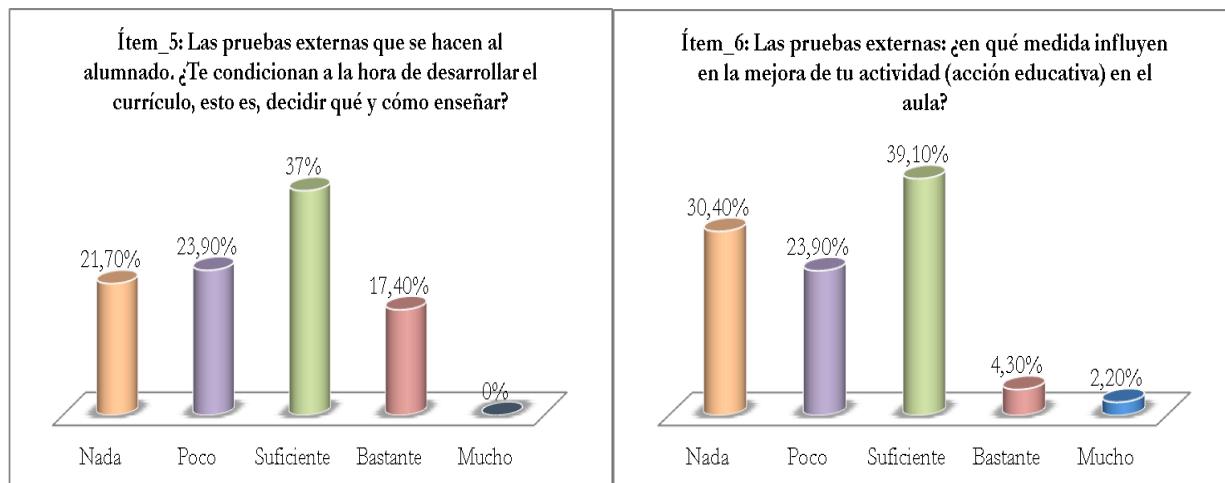


Gráfico nº 3. Resultados obtenidos en los ítem 5 y 6 del cuestionario del profesorado

Durante el estudio de caso, hemos comprobado como preparan su enseñanza y realizan entrenamientos para potenciar la mejora de los resultados; sin embargo, casi el 45,7% considera que las pruebas externas les condicionan poco o nada, y un 37% que lo hace de forma suficiente (Ítem_5). Tampoco creen que estén influenciando positivamente su acción educativa. Un 54,3% del profesorado considera que no mejoran nada o poco su actividad en el aula, y un 39,1% que la mejora de manera suficiente (Ítem_6).

Si bien, en la entrevista colectiva de los representantes de profesores no se objetaban los posibles sesgos de las pruebas, y que estas estuvieran dirigiendo parte de la docencia que impartían, en tres de las entrevistas individuales si se expresaron algunas incertidumbres, al respecto, tales como: “Pienso que las pruebas de verificación y exámenes nacionales condicionan el trabajo de los colegas porque el tipo de cuestiones y situaciones que son presentadas en ellas te obligan a reorientar la docencia hacia unas determinadas cuestiones” (E.Prof.1., p. 2); “Tenemos que considerar que la educación es mucho más que preparar al alumnado para hacer pruebas” (E.Prof.3., p. 4); “La preocupación del profesorado es que el alumnado haga bien las pruebas y todo el proceso educativo parece que se orienta para hacer una prueba, eso no me gusta... es una reducción” (E.Prof.5., p. 3).

Para ser justos, hay que destacar que también en el centro se implementan otro tipo de pruebas, con un carácter más cualitativo, como nos comenta el profesorado: “a nivel interno, si evaluamos las competencias, el trabajo en equipo, la creatividad, etc., y verdaderamente existen discrepancias con los resultados de las pruebas externas, que solo evalúan conocimiento... un 10% en matemáticas, un 25% en Lengua Portuguesa” (E.C.R.P., p. 21):

“Yo, evalúo al alumnado de la siguiente forma, hago test diagnósticos para saber dónde se encuentran al principio del año, para verificar las dificultades de los alumnos, nivel de conocimiento, competencias, etc., a partir de ahí enseño el currículum nacional y realizo examen con ítems diversos dependiendo del aula, hago evaluaciones orales, fichas de evaluación, normalmente, dos por trimestre y mucho trabajo práctico, muchas clases prácticas en las que a través de la observación voy

tomando notas de la evolución del alumnado en la realización de estas prácticas, y me entregan una pequeña memoria por cada experiencia, después la participación, el esfuerzo,... considero que utilizo bastantes informaciones que finalmente se reflejan en una nota final del trimestre y del curso” (E.Prof.1., p. 6)

También es importante la evaluación interna que se realiza en el centro que “cada año,... recoge información de todos los implicados en el mismo, y realiza propuestas de mejora,... que por ahora siempre han sido positiva” (E.C.E.D., p. 8) Así pues, la unión de todos estos resultados positivos, les permiten “consolidar las prácticas educativas y organizacionales... y dar a -Todos- los alumnos las herramientas necesarias para que tengan un futuro con libertad, responsabilidad, y felicidad” (Silva, 2012, p. 12).

Tras la preocupación obsesiva por los resultados, en la actualidad existen iniciativas innovadoras que se centran más en un tipo de evaluación que les permita intervenir a lo largo de todo el proceso con la finalidad de conseguir unos mejores resultados, a la vez que una mejor comprensión de lo ocurrido. Para lograr esto, se incorporan diversos y variados registros y procedimientos que les ayudan a triangular la información. Aún así, algunos estudios marcan que la presión de las pruebas externas está condicionando enormemente el currículum que se imparte en las escuelas (Afonso, 2009; Grek, 2009; Koretz, 2002).

Categoría 5. Variables organizativas: las bisagras de la innovación

Las variables organizativas no son un fin en sí mismas y, además, por un lado, si se encuentran respaldadas por el principio de eficiencia van a perseguir la rentabilización de todos los recursos materiales y humanos; y si por el contrario, las orienta el principio de mejora, estarán preocupadas por facilitar la construcción de un tejido cultural e impregnadas de esperanza (Wrigley, 2007).

Son muchas las variables organizativas que se han cambiado con la implementación del contrato de autonomía, desde la dinámica de aula hasta la coordinación y organización pedagógica. Una de las más valoradas ha sido la alteración de la estructura lectiva del segundo y tercer ciclo, lo que ha permitido alargar la duración de las clases de los 45 minutos iniciales a los 60 actuales. Siendo su objetivo fundamental aumentar, de igual modo, el tiempo de concentración del alumnado en la tarea. “En esta escuela trabajamos 60 minutos las disciplinas y en las otras teníamos solamente 45 min. 90 minutos nos parecía demasiado tiempo y el alumnado se podría cansar mucho” (E.Prof.1., p. 1); “Consideramos que las clases de 60 minutos ayudan tanto al alumnado como al profesorado,... los 15 minutos de más permiten dar las clases con una mayor tranquilidad, sin tantas prisas” (E.Coo., p. 11).

Otra incorporación son las reuniones semanales en Consejo de Año, conformado por los equipos pedagógicos de cada curso, “todas las semanas hay reuniones de consejo de año y esta sala está abierta para que entren los niños” (E.C.E.D., p. 20) Durante la primera visita oficial al centro comprobamos como las coordinadoras de las escuelas de primer ciclo de Algoz y Tunes estaban reunidas y trabajando en una sala (D.I., p. 2) A lo largo de toda nuestra estancia en el centro hemos corroborado como las reuniones de coordinación se realizaban todas las semanas con una agenda de trabajo pormenorizada y estrechamente ligadas a asuntos de clase y práctica docente (D.I., p. 39) El seguimiento que se hace del alumnado en las reuniones semanales de Consejo de Año, permite una intervención psicopedagógica efectiva sobretodo con aquellos chicos y chicas que se encuentran en riesgo o presentan dificultades: “Las reuniones semanales en Consejo de Año ayudan a la resolución de cualquier situación problemática desde dificultades de aprendizaje a alguna conducta negativa... En esas reuniones hablamos de alumnos en concreto y de cómo podemos ayudarlo... e intentamos dar respuesta inmediata, en la medida de lo posible” (E.C.R.P., p. 9).

Hemos asistido en varias ocasiones a estas reuniones y, lejos de presentar un carácter burocrático, se hace desde un punto de vista más bien práctico y cercano al alumnado (N.C., p. 10, 17 y 21). Y como se recoge en la evaluación externa “esta estructura ha contribuido a mejorar la implementación de los planes de recuperación y de acompañamiento, en el 2º y 3er. ciclo, y a adecuar las planificaciones y el seguimiento de las estrategias diferenciadas de enseñanza, recogidas en los PCT” (M.E.E., p.5) Además de permitir a los equipos pedagógicos crear y compartir actividades de aula, promover experiencias prácticas, estructurar, articular y priorizar los contenidos de las distintas disciplinas, incluyéndolos en los definitivos Proyectos Curriculares de Aula. De igual modo, ayudó a implementar el principio de ocupación plena del horario escolar, regulado por el Despacho nº 13599/2006, y supuso la toma de decisiones curriculares desde un punto de vista horizontal.

La creación del Consejo de Articulación Curricular, que es el órgano responsable de la articulación y la secuenciación de los aprendizajes, está compuesto por cinco miembros (un educador de Preescolar; un profesor del 1º ciclo; un profesor do 2º ciclo o del 3º ciclo; un miembro del Consejo Pedagógico; y el Director) y se suma a las dos propuestas anteriores, siendo su objetivo “asegurar la articulación vertical y secuencial de los aprendizaje, desde Preescolar hasta el 3er. ciclo. El seguimiento de los contenidos trabajados en las distintas áreas es constantemente revisado y sondeado, existiendo una efectiva articulación curricular intra e interdepartamental” (M.E.E., p. 4).

Otras cuestiones organizativas que también ayudan, y que han sido incorporadas a partir del contrato de autonomía, son: una ratio menor de alumnos por clase, “la ratio del alumnado por clase está en veinte pocos alumnos, no están masificadas, se puede trabajar con tranquilidad y sin mucho bullicio” (E.Coo., p. 8); “En alguna clase si tenemos los 25 alumnos, pero en la mayoría estamos sobre los 20” (E.Dir., p. 2); el desdoblamiento de los grupos de clase en dos para la realización de experiencias prácticas experimentales. Por ejemplo, en “física y química es una hora por semana pero para nosotros son dos horas ya que nos desdoblamos, la mitad de la clase realiza experiencias prácticas y la otra mitad teoría” (E.Prof.1., p. 8).

La continuidad de los docentes tutores con su grupo a lo largo de cada ciclo ha permitido al alumnado sentirse acompañado y que el profesorado tutor se erija como un referente importante capaz de llegar a conocerlos de manera exhaustiva. Así, un grupo de alumnos “que comience en preescolar en este centro tendrá, por lo general, cuatro tutores; el primero le acompañará en la etapa de infantil, el segundo durante los cuatro años del primer ciclo, el tercero en quinto y sexto año, y el último a lo largo del tercer ciclo”(E.C.R.P., p. 10).

Las medidas para superar los problemas que se generan por el absentismo laboral docente, facilitando la continuidad de las clases en función de horarios y materias que ayudan a suplir las ausencias, es otro elemento relevante. Creemos que estamos de acuerdo en afirmar que, el alumnado, no puede quedarse sin clases ni tampoco permanecer solo cuando falta algún docente. En este agrupamiento han resuelto el problema con un cambio en la gestión de los horarios y los tiempos del profesorado, así:

“Cuando falta un docente por una cuestión médica o de cualquier tipo, otro docente de la misma especialidad lo sustituye dando su disciplina, así cuando el profesor vuelve tiene que recuperar las clases que no dio, pero lo hace con el grupo de su compañero. De esta forma no se pierde ninguna clase, y tampoco se deja de avanzar curricularmente” (E.Dir., p. 40)

“Cuando realizamos una sustitución lo hacemos de la clase; esto es, yo voy doy mi clase de matemáticas al alumnado y cuando se incorpora el profesor que estaba enfermo imparte las clases que le faltaban al alumnado en mi hora, o en la de los otros colegas que también lo sustituyeron” (E.C.R.P., p. 12)

“El profesorado durante el tiempo que no está dando clases está disponible para tareas educativas, acompañamiento al alumnado, sustitución de la clase de un colega, o trabajo conjunto con un compañero en la clase. Ese tiempo no se destina a actividades administrativas, pues para eso ya se cuenta con un tiempo reconocido”

(E.Dir., p. 52)

En palabras del director, “la asiduidad de nuestros docentes es del 99,2% por lo que podemos afirmar que nuestros alumnos tienen todas las clases previstas en su horario semanal: no tenemos clases de sustitución, las aulas previstas de matemáticas son efectivamente de matemáticas” (Silva, 2012, p. 12).

Un alumnado habituado a que participen dos profesores en la misma aula. Desde preescolar, bien como apoyo o para el desarrollo de alguna experiencia práctica, es otra de las medidas. Esto que precisa de colaboración y coordinación, aporta una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“El alumnado que viene de las escuelas de preescolar y primer ciclo está mejor preparado para afrontar los siguientes ciclos, no solo curricularmente,... también está preparado para trabajar con distintos profesores en una misma aula, y hacerlo en distintas asignaturas. Esta experiencia que desarrollamos aquí, de trabajo en pareja, de colaboración de dos docentes en el aula, en los distintos ciclos y entre ciclos, hace que el alumnado esté más acostumbrado a trabajar con diferentes docentes y a que ese trabajo sea en distintos niveles, gran grupo, pequeños grupos o atención individualizada” (E.Coo., p. 15)

Una atención a la diversidad para todos, así:

“el alumnado de educación especial está mayormente en las aulas, solamente en algún momento salen para realizar un trabajo individualizado. Por ejemplo, en matemáticas que la tenemos cuatro veces por semana, x asiste a dos y se integra, con los otros en las actividades colectivas, como uno más, cuando sale es para realizar otro tipo de trabajo con la profesora especialista..., tenemos alumnado autista, asperger, etc., alguno con un grado profundo y que, si bien no tiene un desarrollo curricular amplio, lógicamente tienen una parte curricular diferente al resto, pero entendemos que dentro del aula es como mejor se socializan... Hay algunos que pasan dos horas en el aula, otros solamente asisten a las sesiones prácticas,... intentamos que sea una escuela para todos” (E.C.R.P., p. 16)

“Con el alumnado de educación especial depende de cada uno, con algunos se puede trabajar con el computador, otros participan solo en experiencias prácticas, y también los hay que están siempre en el aula, que presentan algunas dificultades pero con una atención más individualizada avanzan... hacen trabajos con colegas, etc., ten en cuenta que nosotros tenemos muchas clases prácticas, de trabajo en grupo,... normalmente son los propios alumnos quienes los reclaman en su grupo, los colegas tienen la iniciativa de integrarlos en sus grupos” (E.Prof.1., p. 3)

También se posee una Unidad de Enseñanza Estructurada para la Educación de alumnos con Espectro Autista, y, paralelo a esto, se desarrolla un proyecto de Musicoterapia también destinado a este alumnado e implementado por la profesora de música. Por otro lado también existen planes individuales de transición a la vida postescolar para alumnos con necesidades educativas especiales. (P.E., p. 23-25).

Con todo esto, podemos afirmar que la escuela ha experimentado una gran metamorfosis en un espacio relativamente corto de tiempo. “Transformamos la escuela por completo, en solo cinco años” (E.Dir., p. 4); “No recuerdo que haya algo que se haya mantenido estable a lo largo de todo este proceso... aún así, en honor a la verdad, todos los cambios han sido problemáticos, porque la

gente no estaba acostumbrada a cambiar y de alguna forma se resistían a esas innovaciones, aunque fuera para mejor” (E.Dir., p.36) Ahora bien, no todos los cambios introducidos han fructificado:

“si se observaba que los cambios introducidos no funcionaban se volvía para atrás...

no era nuestra intención cambiar por cambiar, sino hacerlo para mejorar. Si por algún motivo un grupo de personas consideraban que los cambios no estaban ayudando, se daba a conocer la propuesta a toda la comunidad y tomábamos el camino de vuelta” (E.Dir., p. 37)

De igual modo, si bien en el contrato de autonomía se precisaba que el profesorado tenía reconocido un tiempo en su horario lectivo para su formación, la realidad es que esto no se ha cumplido, “la crisis económica ha hecho que la formación continua del profesorado se haya convertido en algo marginal, y sustentado en la entrega desinteresada de los formadores, que también son profesores... comparado con otros años estamos a menos del 25% en acciones de formación” (E.A.F., p. 6) Abundaremos sobre ello en la última categoría relacionada con la formación docente.

Por todo ello, cuando la organización se pone al servicio de la enseñanza, está pensada para facilitar los procesos educativos. Un cambio organizativo por sí mismo no supone una innovación pero, si es cierto que, todo proceso de innovación necesita producir cambios en las estrategias organizativas.

Categoría 6. El currículum: una herramienta cultural difícil de manejar

La actualización y revisión del currículum en los procesos de innovación es, sin lugar a dudas, una necesidad irrenunciable aunque, como apunta López Yáñez (2010), también es verdad que suele ser lo que menos se toca. Por lo tanto, se hace preciso aprender a gestionar el currículum nacional y adaptarlo al contexto, para obtener un conocimiento relevante y funcional que permita al alumnado incorporarse plenamente a la vida social y laboral.

La reforma curricular implementada, traída de los objetivos operacionales del Contrato de Autonomía, ha introducido varias alteraciones realmente innovadoras que, a la vez, han modificado la organización y dinámica de las estructuras de coordinación y supervisión pedagógicas, en los distintos ciclos y etapas: En Preescolar, encontramos que se han reforzado las áreas de expresión plástica y musical, y de psicomotricidad con apoyo de docentes especialistas del segundo y tercer ciclo. “Yo que soy coordinadora, y estoy en contacto con los padres y madres de los alumnos, escucho siempre lo bien que hablan de estas experiencias...; y dicen, esto en otras escuelas públicas no lo hay y las escuelas privadas no podrían mantenerlo porque costaría mucho dinero” (E.C.R.P., p. 6).

La enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se trabaja de manera transversal a lo largo de los nueve años de escolaridad básica: “Los alumnos y alumnas, de nuestro agrupamiento, tienen TIC a lo largo de todos los cursos” (E.Prof.4., p. 13).

En el primer ciclo, se ha establecido el área de Expresión Plástica, además de implementarse actividades experimentales en el área de Estudio del Medio, tanto en el tercero como en el cuarto año, impartidas por una pareja de docentes (el profesor tutor y un docente especialista), lo mismo sucede en las áreas de Expresión Musical y Dramática y en la de Expresión Físico-Motora. En “algunas horas del día tienen el apoyo de otro profesor especialista en las disciplinas de expresión plástica,... informática,... ciencias experimentales,... y en educación física las actividades físico-motoras” (E.C.R.P., p. 6).

En el segundo ciclo, se promovió la adecuación del currículum a las especificidades del contexto geográfico, y la integración de una segunda lengua extranjera, el español. “... comienzan a aprender la segunda lengua extranjera en el 2º ciclo” (Cabrita, 2012, p. 25).

En el 2º y 3er. Ciclos, conjuntamente, se han introducido otros cambios de interés; por un lado, la creación de tutorías específicas, asesorías que se ofrecen en el propio aula, y caracterizadas

por ser una hora de apoyo semanal, con el especialista de Matemáticas, Lengua Portuguesa e Inglés, “tenemos en algunas aulas de inglés, matemáticas y portugués que no tienen buenas calificaciones el apoyo de un segundo profesor... además de un aula de apoyo suplementario y atención específica por un profesor” (E.C.E.D., p. 14); “Somos la única escuela que alteró el currículum nacional ...Tenemos más horas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, alteramos nuestra carga horaria de tal manera que pasamos de tener cuarenta y cinco minutos a disponer de sesenta minutos, cuatro veces por semana”(E.Dir., p. 3) Por otro lado, la implementación del proyecto científico, que implica el desdoblamiento de un tiempo semanal para trabajar en el área de ciencias de manera experimental, y al que hicimos mención en la categoría anterior, también podemos considerarlo como innovador.

Expresamente para el tercer ciclo, se incorporó la disciplina de Arte. En palabras del profesorado: “hay una disciplina que no hay en las otras escuelas públicas que se llama -Artes-, en la que se integra teatro, pintura, escultura, fotografía, historia del arte, danza,... básicamente el arte y sus expresiones” (E.C.R.P., p. 12); “Tenemos disciplinas diferentes, que no se ofrecen en otras escuelas, por ejemplo, la educación artística aquí tiene un currículum propio con evaluaciones trimestrales, tenemos pintura, teatro, danza” (E.C.E.D., p. 14).

El Consejo de Articulación Curricular, del cual hablamos con anterioridad, tiene entre sus competencias:

“... Asegurar un mejor planteamiento de los aprendizajes entre los diferentes ciclos de escolaridad;... Diseñar un Currículo del Agrupamiento, que respete el Currículo Nacional, que promueva una gestión curricular, fundamentada en la articulación y secuenciación de los aprendizajes, de forma sostenida y con respeto por el desarrollo de los niños y jóvenes del Agrupamiento; 5. Promover la articulación pedagógica, curricular y de ofertas formativas alternativas y de calidad con la Escuela Secundaria de Silves” (R.I., p. 39)

Esto se adecua, a nivel práctico, tal como nos comenta el profesorado; por ejemplo: “en matemáticas, yo soy docente de tercer ciclo, pues mantenemos reuniones con los colegas del primer y segundo ciclo,... establecemos la secuenciación de la materia tanto de contenidos como de experiencias que son importantes de trabajar en cada año y en cada ciclo” (E.C.R.P., p. 11); “Esta articulación se da desde Preescolar, donde el profesorado de enseñanza básica se reúne con los educadores y conversan sobre cómo proceder en algunas disciplinas, reflexionan sobre qué aspectos se deben trabajar más o cuales están respondiendo bien a las pautas marcadas” (E.C.E.D., p. 13); “Los niños que entran en el primer ciclo ya están preparados para leer y escribir pues las experiencias en preescolar han estado coordinadas a través de articulación curricular” (E.C.R.P., p. 11).

“No todo el profesorado tiene las mismas ideas sobre la educación, pero si un objetivo común que es nuestra misión como escuela, que todo el alumnado acabe su escolaridad con una buena formación profesional para su acceso al mundo laboral o con una buena formación académica que les permita seguir avanzando en la universidad, esto solo se consigue con una correcta articulación curricular entre los ciclos de la enseñanza básica... y también entre las otras etapas” (E.C.E.D., p. 7)

Para dar respuesta a los objetivos generales del Agrupamiento, en relación con los aprendizajes, surgió en el agrupamiento, durante el curso académico 2008/2009, el proyecto “Mais Sucesso no Algoz”, con la intención de apoyar psicopedagógicamente, y de manera individualizada, a aquellos alumnos y alumnas que tuvieran dificultades tanto en Matemáticas como en Lengua Portuguesa (del 1º hasta el 9º año), y en Inglés (del 5º al 9º año). “De las cuatro aulas de portugués y matemáticas dos tienen un segundo docente en el aula, y de las dos de inglés una también lo tiene. La idea es intentar conseguir un mayor número de aprobados” (E.C.E.D., p. 14); “Aumentar los aprobados escolares y disminuir la tasa de abandono escolar;... Canalizar oportunidades de aprendizaje, que constituyan factores determinantes para una estrategia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida” (P.E.,

p. 50) Además, cuando es necesario realizar una intervención más diferenciada, con alumnos de necesidades educativas especiales, participa el equipo multidisciplinar que está integrado por el profesor de apoyo educativo, el equipo de educación especial y el Servicio de Psicología y Orientación para Todos (SPOT) del ayuntamiento. Este grupo toma parte, activamente, en los consejos de clase, donde hay algún alumnado con estas necesidades, aportando ideas para experiencias y actividades en las que toda el aula queda incluida. “Creo que para que la respuesta educativa sea mejor, más eficiente, global y cercana es necesaria nuestra participación en los consejos” (E.Prof.5., p. 7).

Como hemos ido comprobando, a lo largo del texto, se han implementado una serie de proyectos, propuestas organizativas y curriculares que han cambiado el panorama educativo del agrupamiento. En este sentido, les preguntamos si se consideraban una escuela innovadora, y algunas de las respuestas fueron: “Esta escuela es innovadora, no solo por el contrato de autonomía, trabajamos muy cerca unos de otros, … busca el trabajo bien hecho, de hacer las cosas como se debe, con una visión muy buena, con una cultura de exigencia” (E.Prof.1., p. 10); “Tenemos profesores que son más innovadores que otros, aunque no todos son iguales,… también los hay más tradicionales” (E.C.E.D., p. 15); “Hemos integrado en el currículum disciplinas que a nivel nacional nadie tiene recogido,… también hemos cambiado los criterios de promoción” (E.Prof.4., p. 10); “Nosotros consideramos que somos innovadores en cuanto a que nos hemos organizado de distinta manera y el trabajo en equipo que realizamos es un trabajo compartido” (E.C.R.P., p. 14).

Con el cuestionario profundizamos en el conocimiento de los impactos directos que habían provocado las innovaciones desarrolladas, así nos encontramos con que el primero de ellos era el trabajo en equipo con un seguimiento en primera instancia del 43,5%, en segunda opción aparecían, con unos porcentajes similares, una mejor organización del centro (30,4%) y el trabajo en equipo (28,3%). Finalmente, marcaron como tercera elección, una mejor organización del centro (26,1%) y otra forma de enseñar (21,7%) Podemos observar en el gráfico 4, como se distribuyen las elecciones de forma agrupada.

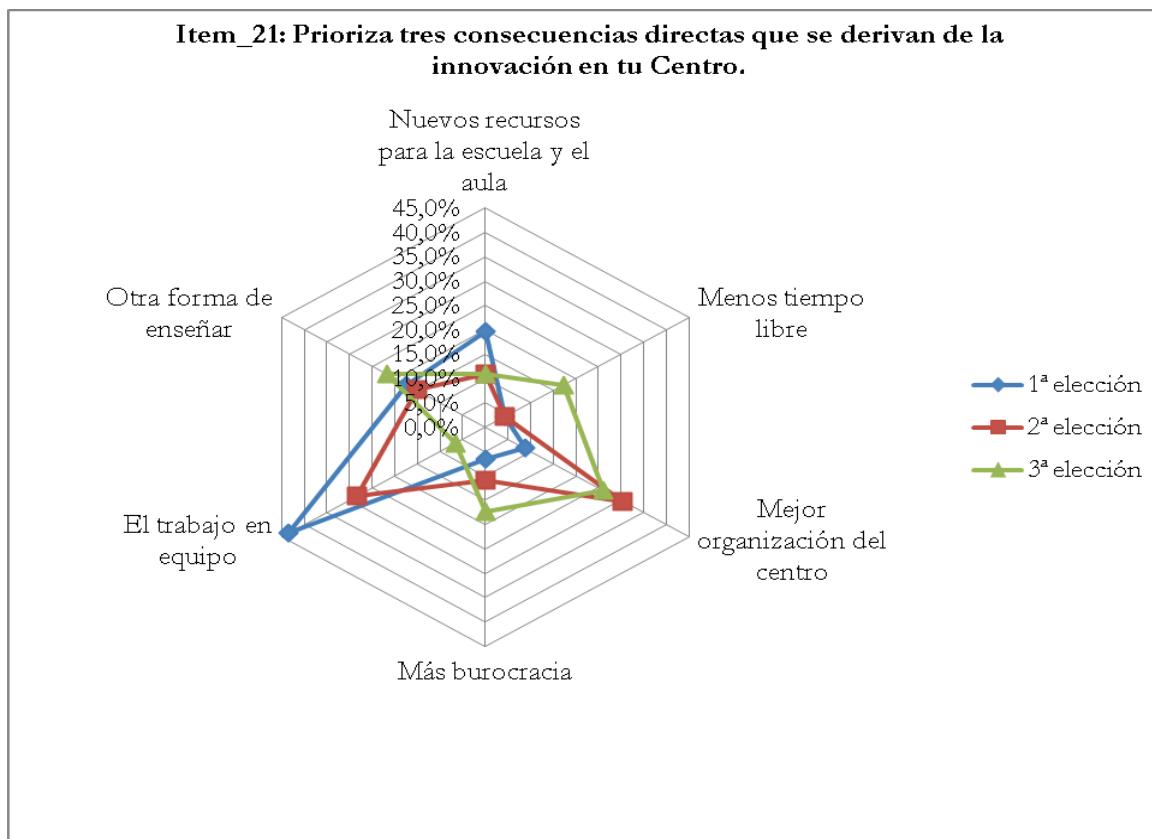


Gráfico nº 4. Resultados obtenidos en el ítem 21, apartados a, b y c, del cuestionario del profesorado

Así pues, reconocen que todas las innovaciones y propuestas implementadas han contribuido principalmente a crear una cultura de cooperación y de trabajo en equipo, a mejorar la organización de la propia escuela, y a avanzar hacia propuestas educativas de enseñanza-aprendizaje diferentes.

También queríamos conocer, según su opinión, quién decide el currículum que se implementa en la escuela, y en la entrevista colectiva el profesorado, mayoritariamente, afirmaba que venía impuesto por el Estado “el currículum es responsabilidad del estado, bueno nosotros tenemos algo de autonomía, y hemos incorporado algunas disciplinas, pero seguimos el currículum nacional, no lo alteramos, ni suprimimos contenidos; ahora bien, tenemos libertad para utilizar diferentes estrategias metodológicas” (E.C.R.P., p. 15) esta afirmación concuerda plenamente con los resultados obtenidos en el cuestionario pues el 84,8% de los encuestados afirmaba que el Estado decide mucho y bastante de lo que se estudia en la escuela. De igual modo, es llamativo que, en un centro que cuenta con contrato de autonomía, el 26,1% del profesorado entienda que la escuela decide poco o nada en esta materia. Y casi la mitad de los encuestados señalaba que ellos tampoco deciden nada o poco de lo que se estudia, casi un 44%.

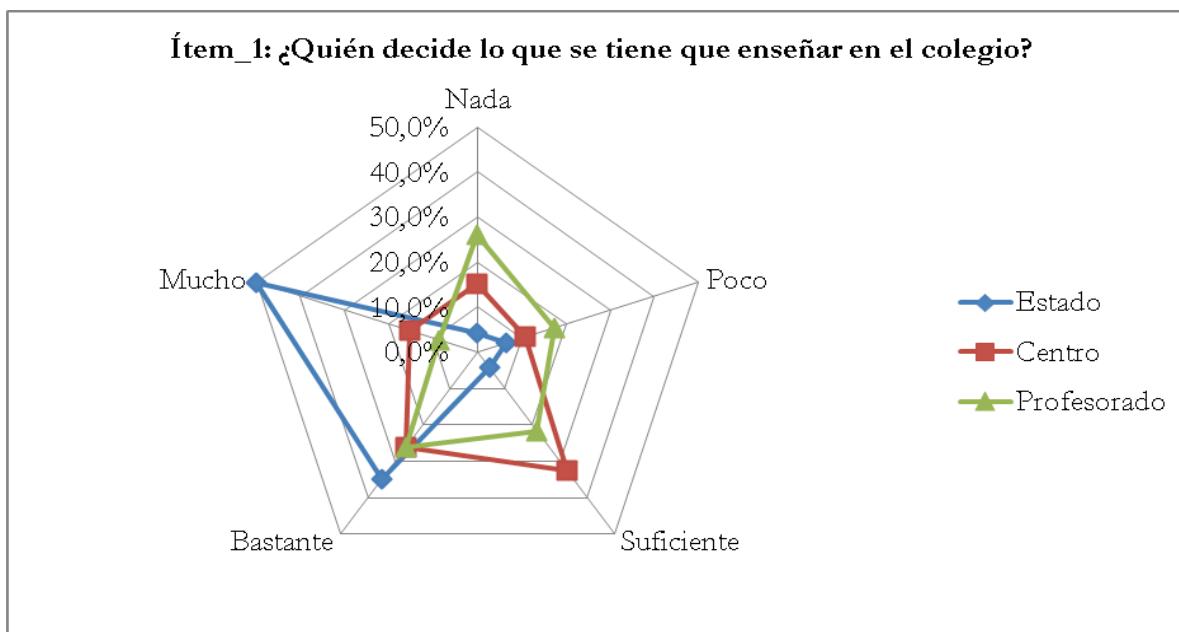


Gráfico nº 5. Resultados obtenidos en el ítem 1, apartados a, b y c, del cuestionario del profesorado

Solamente la coordinadora de preescolar ponía sobre la mesa que, de alguna forma, se estaban realizando adaptaciones a lo expresado en la normativa “bueno, lo seguimos en algunas cosas, en otras no; por ejemplo, tenemos en todo el agrupamiento más horas de matemáticas y lengua portuguesa que en el resto del país” y continuaba “las decisiones que tomamos en articulación curricular tienen que ver con la toma de decisiones curriculares, por lo tanto nosotros también decidimos qué y cómo enseñamos en nuestra escuela” (E.C.R.P., p. 14) aunque, como podemos comprobar, esa parece una cuestión más de ámbito personal “uso el manual escolar pero no lo sigo al pie de la letra, sigo la lógica de la secuenciación del contenido, pero hay otras veces,... solamente en casos puntuales por ser insuficiente la información del libro, que doy fichas, u otros libros” (E.Prof.1., p. 1); “Yo adapto mucho el manual y realizo muchas experiencias prácticas que no están recogidas en el libro” (E.Prof.5., p. 3).

Entendemos por tanto, con la información que nos aporta el cuestionario y las otras fuentes, que el profesorado sigue pensando que su verdadera participación está en el aula, subestimando su contribución a nivel de centro. Pues, no en vano, el 87% señala que tienen suficiente, bastante o mucha flexibilidad para decidir qué se enseña en sus aulas.

En resumen, consideramos que existen suficientes elementos que demuestran que el agrupamiento vertical de Algoz-Silves es una escuela con intención innovadora, pues como nos recuerda su director, “tenemos un plan de estudios único...” (Silva, 2012, p. 12) Desde nuestro punto de vista, entendemos que es una innovación de corte técnica, de aplicación, pero que está avanzando hacia la búsqueda de cambios y propuestas de mejora desde su autonomía, lo cual es de valorar.

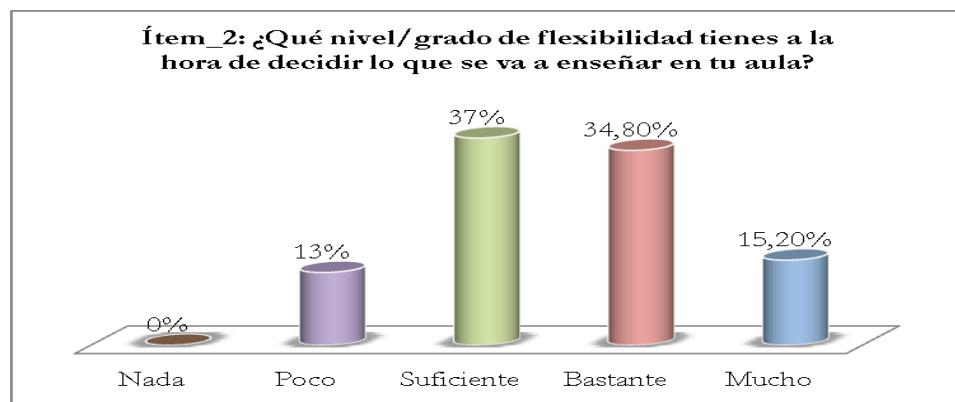


Gráfico nº 5. Resultados obtenidos en el ítem 2 del cuestionario del profesorado

Categoría 7. La formación docente: una necesidad engullida por la crisis

Cualquier proyecto que se precie innovador debe llevar aparejado un plan de formación pues, parece necesario que, se precisará de más conocimiento en lo que haya de novedoso. Así, en el plan de formación (2008-2011) que se constituyó a partir de los intereses y necesidades del colectivo docente y no docente, como queda recogido en el Proyecto Educativo (P.E., p. 83-86) todos los departamentos están integrados y las temáticas destacadas son muy diversas. Aunque también es verdad que el profesorado se queja de que actualmente no se está cumpliendo con los objetivos propuestos: “Hay muy pocas acciones de formación por los problemas de financiamiento, los docentes las tienen que hacer sin recibir ningún honorario, tiene que ser todo muy altruista, y lógicamente no siempre se puede” (E.Prof.1., p. 5); “Este año pasado había programadas acciones de formación por parte del ayuntamiento y no se pudieron realizar por causa del dinero. Esto va en perjuicio del profesorado y del alumnado” (E.Prof.2., p. 4).

Además, continúan señalando que “existe muy poca formación, la crisis afectó fuertemente a esta cuestión. Los centros de formación apenas dan, y la que dan no siempre se adecua a tu especialidad, es todo muy voluntario” (E.Prof.5., p. 5); “Hay formación casi siempre de portugués y matemáticas, pero no de mi área específica” (E.Prof.3., p. 6); “Hecho en falta más acciones de formación en general, y de mi área en especial” (E.Prof.4., p. 7) Esta escasez de formación es mencionada a su vez por el asesor de formación “la disminución en todas las acciones de formación ha sido radical” (E.A.F., p. 6) y recogida también en la memoria de evaluación externa donde se indica que, “son muy esporádicas las acciones de formación que se realizan... siendo la oferta ofrecida por los Centros de Formación de la zona año tras año más reducida” (M.E.E., p. 8).

Todo esto queda reflejado, de igual modo, en los datos obtenidos en el cuestionario ya que, al consultarles por la formación en la que habían participado en los tres últimos años (ítem_7), casi el 50 % del profesorado señaló, indistintamente, en cada acción de formación planteada que no había tomado parte.

Desde la dirección de la escuela nos comentaron, a este respecto:

“en varias ocasiones hemos solicitado de la Universidad colaboración,... Les hemos dicho a todas las facultades: económicas, tecnológica, salud, educación, etc.,... Que nosotros necesitamos que venga para realizar investigaciones ya sea de master o doctorado. Y que estamos disponibles pues consideramos que es una buena evaluación para nosotros y también se puede aprender de ahí” (E.Dir., p. 38-39)

Tabla nº 6

Resultados obtenidos en el ítem 7, apartados a, b, c, d, e, f, g, del cuestionario docente

		Encuentros	Cursos	Talleres	Conferencias	Congresos	Proyectos	Seminarios
Válidos	Nada	54,3%	41,3%	43,5%	52,2%	69,6%	69,6%	60,9%
	Poco	4,3%	6,5%	8,7%	10,9%	6,5%	10,9%	2,2%
	Suficiente	28,3%	19,6%	19,6%	26,1%	21,7%	10,9%	13,0%
	Mucho	6,5%	19,6%	17,4%	8,7%	2,2%	6,5%	17,4%
	Bastante	6,5%	13,0%	10,9%	2,2%	-	2,2%	6,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hasta ahora la colaboración se limitaba a la aceptación y participación del alumnado de prácticas en la escuela:

“lo único que llega desde la universidad son los alumnos y alumnas de prácticas de las distintas especialidades, que ciertamente es muy positivo, pues se imbuyen de una forma de trabajar que hasta ahora posiblemente no han visto en sus años de escolaridad. Pero también nos gustaría que el contacto entre universidad y escuela fuera más estable, dando pie a intercambios mucho más ricos” (E.Dir., p. 39)

Ahora bien, también se observa otras posibilidades formativas como la del siguiente docente que comentaba que había participado:

“en una acción de formación muy práctica, con salidas de campo, en la que colaboraba la Universidad del Algarve, el Instituto Hidrográfico del Algarve, y en la que el trabajo de formación envolvió al alumnado, era un proyecto sobre el agua. Fuimos tres profesores de la escuela y nos acompañaron algunos alumnos, se hizo recogida de agua, análisis en laboratorio,... una acción de formación muy completa. Fueron docentes universitarios quienes dieron la formación” (E.Prof.1., p. 4)

Por otro lado, como hemos comprobado en esta misma categoría, si bien la participación en las distintas acciones formativas no ha sido la deseable, la importancia que se le da a las mismas y la influencia en su práctica docente si es considerada como relevante por el 39,2% y suficiente por el 37%. Siendo similares los porcentajes de profesores que afirman que esa formación ha mejorado el rendimiento de su alumnado, de manera suficiente en el 43,5% de los casos y bastante y mucho con un 32,6%.

Por todo ello, consideramos que cuando se realizan acciones de formación se valoran muy positivamente y se observa, a su vez, que cuando se implementan las recomendaciones, modificaciones y mejoras trabajadas en dichas acciones se ayuda a que el alumnado alcance mayores cotas de rendimiento académico. En este sentido los envites de la crisis económica han propiciado un panorama oscuro para la formación continua del profesorado, y el agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves no es diferente a las otras escuelas del país.

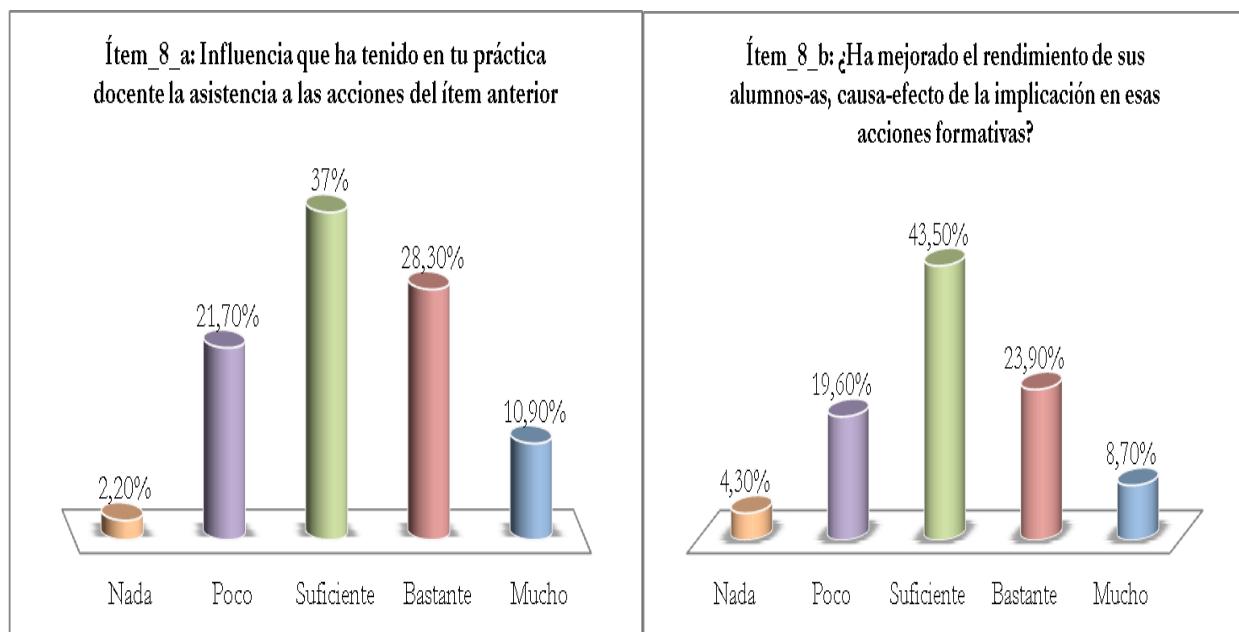


Grafico nº 7. Resultados obtenidos en el ítem 8, apartados a y b, del cuestionario docente

Conclusiones

Estas conclusiones deben ser entendidas como sumarias pues en el desarrollo de las categorías ya han ido apareciendo algunas de ellas. Seguidamente, se exponen otras de carácter más global, y directamente relacionadas con los objetivos y preguntas del estudio.

Tanto el contrato de autonomía como la propia visión del concepto de autonomía de este Centro, posee un carácter participativo y contextualizado, deparando en lo curricular sin desatender lo administrativo. Los recursos que se tienen se aprovechan bien y existe una muy buena gestión tanto económica como curricular. Todo está sistematizado, con gráficas y tablas comparativas anuales, pues deben justificar su autonomía y defenderla demostrando que han logrado ser eficaces y eficientes. El temor a la perdida de autonomía, a que el Ministerio tome la decisión de retirarles lo logrado, se vivencia como una espada de Damocles, aunque también se valora o conseguido y lo que ya no podrán arrebatarles.

El liderazgo del director tiene su reflejo en el equipo directivo, y si bien en otras experiencias no se observa una posibilidad de recambio aquí sí la hay. Dentro del equipo directivo hay personas con iniciativa y ganas de seguir trabajando de esta forma para conseguir la mejora del agrupamiento. Y, además, hay un colectivo docente implicado que valora y protege la experiencia. Su trabajo se basa en la promoción y motivación hacia la acción, haciendo partícipes a todos, y facilitando la discusión sobre las cuestiones de relevancia para la comunidad educativa. Más que un gran gestor, es una persona comprometida, dinámica, que reparte responsabilidades y comparte el protagonismo (Spillane, 2006).

Hay que destacar que uno de los elementos más diferenciadores de esta experiencia es la dinámica de trabajo cooperativo, implementada entre los docentes, lo que les permite atender los diferentes niveles de la acción educativa como son la planificación, la articulación y la reflexión sobre la práctica. Existe una reciprocidad en el reconocimiento que se da entre el equipo docente. El trabajo compartido y el buen hacer está en el centro neurálgico de una alta autoestima y del correcto reconocimiento. Todo ello, entendemos, estimula y favorece el intercambio de experiencias de aula y

prácticas pedagógicas, permitiendo alcanzar cotas más importantes de desarrollo profesional lo que a su vez repercute en la mejora de la calidad de su docencia.

Unido a esto, observamos al profesorado plenamente involucrado tanto en el contrato de autonomía como en el proyecto educativo de centro pues en ningún caso, y fuimos bastante insistentes, nos afirmaron que cambiarían de escuela. Entendemos que a esto ayuda el que además se sientan reconocidos por el resto de la comunidad educativa.

El alumnado se encuentra bastante bien en la escuela aún a sabiendas de que le costará más aprobar que a sus colegas de otros centros. Esto no le desalienta sino que le motiva aún más, porque saben que cuentan con los apoyos necesarios para el éxito. La autoexigencia se vive tan intensamente en este centro que no queda otra cosa que crecer y mejorar.

Las exigencias administrativas intentan implementar pruebas externas en los centros para conocer los resultados del alumnado y las propias escuelas. Constituyen, en puridad, formas de control, que a la larga acaban por dictar qué es lo importante y qué se debe aprender en las escuelas. Así pues, existe el riesgo de enseñar para el test, lo que transforma la escuela en una academia, y vaciar el currículum de un determinado conocimiento relevante, que encaja en poco con las pruebas estandarizadas (Casassus, 2009; Pacheco, 2011). Es decir que lo que ocurre en la escuela se decide en instituciones y organismos apartados de esta. En este sentido, el agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves corre el riesgo de caer en esta problemática.

No tenemos datos precisos para afirmar que la medida de prolongar las clases de 45 minutos a 60 haya conseguido que el alumnado preste mayor atención y concentración en las tareas, tampoco podemos inferir a partir de las estadísticas anuales que, a su vez, hayan aumentado los niveles de aprendizaje. Entendemos que precisaría de una investigación más específica, a la vez que longitudinal.

Su diseño curricular está centrado en las disciplinas; pero, es de alabar el esfuerzo por introducir asignaturas que han quedado fuera del reconocimiento y currículum estatal, y que ofrecen al alumnado la posibilidad de desarrollar otras capacidades más creativas.

En cuanto a la dinámica de aula en ocasiones se presentan propuestas educativas más globalizadas e integradas, personales, que no suponen una dinámica mayoritaria en el agrupamiento.

La atención educativa a la diversidad se trabaja, desde las estructuras de gestión y participación de la comunidad educativa, y se vive desde las clases donde están incluidos los chicos y chicas con necesidades específicas. No podemos obviar que el agrupamiento se enmarca en un entorno con significativas carencias, pero que son suplidas con una gran sensibilidad social que les ha llevado a implementar diferentes medidas para paliar dichos déficit.

Por último, debido a la crisis económica, la formación docente ha experimentado un elevado descenso en las acciones de formación. Aunque en los documentos pedagógicos del centro se presenta la necesidad de que el profesorado se forme en distintas facetas, la realidad no les ha permitido llevarlo a cabo.

Algunos retos y propuestas

Para avanzar en un tipo de evaluación más humana, justa y equitativa, superando el control de los resultados, recomendamos la realización de pruebas internas de corte cualitativo (Boggino, 2009; Simons, 1999), capaces de comprender aspectos importantes para el alumnado como son la creatividad, el trabajo en equipo, el análisis crítico, etc. Porque, como se ha investigado, lo que no se evalúa no se enseña. En este mismo sentido, exhortamos al profesorado para que realice un esfuerzo reflexivo por conocer el alcance de su evaluación (Álvarez, 2001; Santos Guerra, 2003).

También animamos al agrupamiento a promover intervenciones educativas integradas, pues ayudan a comprender el conocimiento de modo más realista, y con significado para el que aprende.

De igual modo, incitamos a continuar con las experimentaciones de aula, pues ayudan a la comprensión de los fenómenos de forma lúdica y práctica; además de fomentar la reflexión compartida del alumnado en la resolución de los problemas (Pozuelos y Rodríguez, 2008).

Invitamos al centro a generar espacios para la participación comunitaria de modo que el entorno entre en la escuela y la escuela salga al medio de manera más continuada.

Aprovechar la práctica para reflexionar sobre ella e investigarla de modo colaborativo y así aprender como una comunidad de práctica (Bolívar, 2000; Wenger, 2001) es otra de nuestras propuestas de mejora.

Finalmente, por lo expuesto en este artículo, creemos que el agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves está en el camino y motivado por la búsqueda activa, de la calidad educativa, identificando esta como la acción colectiva, simultánea y rigurosa a nivel de organización y articulación pedagógica y curricular, y de gestión eficiente de los recursos para la mejora y felicidad de la comunidad educativa.

In memoriam

Este artículo está dedicado a la memoria de Albino Fernando das Neves Ferreira (1956-2011) profesor de la “Escola Superior de Educação e Comunicação” de la “Universidade do Algarve” sin cuyo apoyo y acompañamiento esta investigación no habría sido la misma.

Referencias

- AA.VV. (2011). *Uma visão do Agrupamento de Escolas de Algoz 2011-2012. Boletín informativo*. Algoz: Azogla.
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, N. (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa. *Inovação*, (12) 3, 45-64.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para entender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2001). On markets, autonomy and regulation the Janus Head revisited. *Higher Education Policy*, 14, 7-20.
- Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, (18) 2, 07-43.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Angus, L. (2009). Problematizing Neighborhood Renewal: Community, School Effectiveness and Disadvantage. *Critical Studies in Education*, (50) 1, 37-50.
- Arnott, M.A. & Raab, C.D. (Eds.). (2000). *The Governance of Schooling: comparative studies of devolved management*. London: Routledge.
- Azofra, Mª.J. (1999). *Cuestionarios*. (Cuadernos metodológicos, 30). Madrid: C.I.S.
- Banks, M. (2012). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 8. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751/829>
- Barroso, J. e Pinhal, J. (1996). *A administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação*, (12) 3, 9-33.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Asa.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, (17) 2, 49-83.
- Barroso, J. et al. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- Belfield, C.R. & Levin, H.M. (2002). Education privatization: causes, consequences and planning implications. *Fundamentals of educational planning*, 74. Paris: UNESCO.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d7.pdf>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrereguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: FQDE.
- Bullock, A.D. & Thomas, H.R. (1997). *Schools at the Centre?: A Study of Decentralisation*. Londres: Routledge.
- Burki, S.J., Perry, G.E., & Dillinger, W. (1999). *Beyond the center: Decentralizing the state*. Washington: Word Bank, LACS.
- Bustos, A. (2007). Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, (35) 1-2, 91-104.
- Cabrita, R. (2012, 6 de abril). Agrupamento de escolas de Algoz. *Jornal i*, p. 25.
- Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 71-78. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>
- Castro, Mª.M. et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Chan, A.S., Fisher D. & Rubenson, K. (Dirs.). (2007). *The Evolution of Professionalism: Educational Policy in the Provinces and Territories of Canada*. Vancouver: UBC, CHET.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., Gyamera, E. & Woode, G. (2002). Do communities know best?: Testing a premise of educational decentralization: community members' perceptions of their local schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, (22) 2, 181-189.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. (Cuadernos metodológicos, 30). Madrid: C.I.S.
- Corvalán, J. & McMeekin, R.W. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Preal-Cide.
- Delors, J. et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* (3^a ed.). Porto: Asa.
- Derouet, J-L. (2004). Déconcentration, décentralisation et autonomie des établissements en France (1981-2003). D'un renouvellement des moyens de l'égalité au management en réseau. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (26) 1, 53-67.

- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Enguita, M. (1993). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid: Morata.
- Estêvão, C. (2004). *Escola, justiça e autonomia - Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, A.S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. En J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado y F. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Fernández Batanero, J.M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (18) 22. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726>
- Ferreira, F.I. (2005). *O Local em Educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3^a ed.). Los Angeles: Sage.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: a democratic alternative*. London: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, 6-31.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fusarelli, L.D. & Johnson, B. (2004). Educational Governance and the New Public Management. *Public Administration and Management*, (9) 2, 118-127.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, (24) 1, 23-37.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Haney, W. (2000). The myth of the Texas miracle in education. *Education Analysis Policy Archives*, (8) 41. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/432/828>
- Hanushek, E. & Raymond, M. (2003). High-Stakes Research: Accountability works after all. *Education Next*, (3) 3, 48-55.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, L.; Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of Research on Rural Schools and Their Communities in British and Nordic Countries: Analytical Perspectives and Cultural Meaning. *International Journal of Educational Research*, (48) 2, 80-88.
- Harris, A. & Chrispeels, J. (Eds.). (2006). *International Perspectives on School Improvement*. London: Routledge/Falmer.
- Harris, A. & Jones, M. (2011). *Professional Learning communities in Action*. London: Leannta Press.
- Hopfenberg, W.S.; Levin, H.M. and Associates (1998). *The Accelerated Schools Resource Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hughes, O.E. (2003). *Public Management and Administration. An Introduction*. New York: Macmillan Press.
- Koretz, D.M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *The Journal of Human Resources*, (37) 4, 752-777.

- Kozol, J. (2005). *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. New York: Crown Publishers.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Le Mouél, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidos.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Curriculum sem Fronteiras*, (6) 2, 67-81.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education et francophonie*, (XXIX) 1, 200-227.
- Lewins, A. & Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide*. London: Sage.
- Lima, L.C. e Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública: Democracia, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L.C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: I.E.P. Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, (17) 2, 7-47.
- Lima, L.C. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. En L. Lima, J.A. Pacheco, M. Esteves e R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação* (pp. 4-65). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1986). But is it Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84.
- Lopes, A.C. e Leite, C. (Orgs.). (2008). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: CIIE/Livpsic.
- MacBeath, J. & Moos, L. (2004). *Democratic Learning: the challenge to school effectiveness*. London: Routledge/Falmer.
- Magalhães, A.M. (2001). On markets, autonomy and regulation the Janus Head revisited. *Higher Education Policy*, 14, 7-20.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Final report for the research project «Reguleducnetwork»: Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Alertes.
- Martins, G.C. (1981). Centralização e descentralização. En M. Silva e M. Tamen (Coords.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 95-116). Lisboa: Fundación Calouste Gulbenkian.
- Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, H. (2007). The Effect of School Autonomy and School Internal Decentralization on Students' Reading Literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, (18) 3, 303-334.
- McKernan, J. (1999). *Investigación y currículum*. Madrid: Morata.
- Merchán, F.J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20) 32. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei nº 43/1989 de 3 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série, nº 29 (pp. 456-461).

- Ministério da Educação (1998). Decreto-Lei nº 115-A/1998 de 4 de Maio. *Diário da República*, 1.^a Série, nº 102 (pp. 2-14).
- Ministério da Educação (2006). Despacho nº 13599/2006 de 28 de junho. *Diário da República*, 2.^a Série, nº 123 (pp. 9331-9334).
- Ministério da Educação (2007). Despacho no 13313/2003 de 8 de Julho, de Ordenamento da rede educativa em 2003-2004. *Diário da República*, 2.^a Série, nº 155 (pp. 10186-10187).
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, 1.^a Série, nº 79 (pp. 2341-2356).
- Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei nº 224/2009 de 11 de Setembro. *Diário da República*, 1.^a Série, nº 177 (pp. 6236-6237).
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República*, 1.^a Série, nº 126 (pp. 3340-3364).
- Ministério da Educação e Investigação Científica (1976). Decreto-Lei n.º 769-A/1976, de 23 de Outubro. *Diário da República*, 1.^a Série, nº 249 (pp. 1-6).
- Mons, N. (2009). Effects théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Mons, N. et Pons, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*. Neuchâtel: IRDP
- Morrison, K.R.B. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledge/Falmer.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Em busca de uma autonomia perdida?. En AA.VV. *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 521-531). Porto: SPCE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for Tomorrow's World - First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en Educación. *Revista de Investigación Educativa*, (3) 1. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-ornelas.html>
- Pacheco, J.A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, (21) 73, 139-161. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>
- Pacheco, J.A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills: Sage.
- Pinhal, J. e Viseu, S. (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Relatório Sectorial 6- inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do Continente. Lisboa: C.E.E. Universidade de Lisboa.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Education et francophonie*, (XL) 1, 94-118.
- Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Pozuelos, F.J. y Rodríguez, F.P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, 66, 5-27.
- Pozuelos, F.J. y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum: Distribución de competencias y responsabilidades*. Morón: Cooperación Educativa Kikirikí.

- Pozuelos, F.J.; Romero, D.; García, F.J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M.M., Gilbertson, L., Herring, W., and Xie, Q. (2007). Status of Education in Rural America (NCES 2007-040). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Red Europea de Información sobre Educación -EURYDICE- (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Bruselas: Eurydice. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090ES.pdf
- Reeves, J.; Forde, C.; O'Brien, J.; Smith, P. & Tomlinson, H. (2002). *Performance Management in Education: improving practice*. London: Paul Chapman.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools, linking school effectiveness and school improvement*. Londres: Routledge.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rusinko, C.A. (2010). Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. *Academy of Management Learning & Education*, (9) 3, 507-519.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Análise Sociológica e Organizacional*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Santamaría, M.R. (2006). La escuela rural: organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 499-517.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sarup, M. (1990). El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, 291, 193-221.
- Sasaoka, Y. & Nishimura, M. (2010). Does universal primary education policy weaken decentralisation? Participation and accountability frameworks in East Africa. *Journal of Comparative and International Education*, (40) 1, 79-95.
- Schaffer, E., Reynolds, D. & Stringfield, S. (2012). Sustaining Turnaround at the School and District Levels: The High Reliability Schools Project at Sandfields Secondary School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, (17) 1-2, 108-127.
- Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005). The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness & School Improvement*, (16) 4, 373-385.
- Seale, C., Combo, G., Gubrium, F. & Silverman, D. (2004). *Qualitative research practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sergiovanni, T.J. (1999). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, C. (2012, 30 de mayo al 12 de junio). Viver a escola todos os dias. *Jornal de letras*, p. 12.
- Simons, H. (1999). *La evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smyth, J. (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stoer, S.R. e Silva, P. (Orgs.). (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S.R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, (12) 1, 41-82.
- Torres, L. (2004). Trajectories in public administration reforms in European Continental countries. *Australian Journal of Public Administration*, (63) 3, 99-112.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, (31) 3, 453-479.
- Uzzell, L.A. (2005). No Child Left Behind: The dangers of centralized education policy. *Policy Analysis*, 544, 1-25. Retrieved from <http://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa544.pdf>
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingam: Open University Press.
- Welch, A.R. (1998). The Cult of Efficiency in Education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. *Comparative Education*, (34) 2, 157-175.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Londres: Open University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publishing.

Sobre los Autores

Francisco de Paula Rodríguez Miranda

Universidad de Huelva

Email: francisco.paula@dedu.uhu.es

En la actualidad es profesor investigador de la Universidad de Huelva en estancia postdoctoral en la Universidade do Algarve. Doctor en Psicopedagogía, pertenece al Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación y ha impartido durante varios años clases de didáctica y currículum. Entre sus líneas de investigación se encuentran el análisis de la implementación de políticas educativas en el currículum, las prácticas educativas y los materiales curriculares, así como el estudio de la incorporación de las TIC en la educación. Ha realizado diferentes estancias de investigación en Portugal.

Francisco José Pozuelos Estrada

Universidad de Huelva

Email: pozuelos@dedu.uhu.es

Es Profesor Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España) y Doctor en Psicopedagogía. Ha realizado varias estancias de investigación en la Universidade do Algarve (Faro, Portugal) y en el Instituto de Educação de la Universidade de Lisboa. Imparte clase en materias relacionadas con el Currículum y la Didáctica en la licenciatura de Psicopedagogía y diferentes master. Forma parte del Consejo de dirección de la revista “*Investigación en la Escuela*”. Es investigador principal del Grupo GAIA (HUM-133). Su ámbito de investigación se orienta hacia la innovación educativa, el desarrollo práctico de la enseñanza y los materiales curriculares. Ha participado y dirigido diferentes investigaciones.

Francisco Javier García Prieto

Universidad de Huelva

Email: fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Es personal docente e investigador predoctoral del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación en la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con la didáctica y el currículum. Entre sus líneas de investigación se encuentran el estudio del currículum y la escuela rural. Ha realizado estancias de investigación en Portugal y Brasil.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 21 Número 63

August 12th, 2013

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se dé crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

**archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial**

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)
Rick Mintrop, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher e Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado País Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil