

¿Quién manda en las escuelas portuguesas?

Reformas democráticas y prácticas de gobierno en los establecimientos escolares de Portugal

Ângelo J. Lobo de Melo

Profesor de Enseñanza Secundaria, Faro (Portugal)

J. Carlos González Faraco

Profesor Titular, Dpto. Educación, Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 24-04-06

Fecha de aceptación: 30-06-06

Resumen:

El objetivo de este artículo es describir y analizar críticamente la situación actual del gobierno de las escuelas portuguesas tras las últimas reformas políticas y educativas. Se ha tratado de confrontar las distintas informaciones obtenidas a partir de diversas vías, para determinar las disonancias entre lo estipulado por los documentos normativos y lo que sucede en la realidad escolar. Todo apunta a que los objetivos y planteamientos de las normas que rigen el gobierno y administración del Sistema Educativo Portugués se ven habitual y sensiblemente alterados o desnaturalizados al ser llevados a la práctica. Esta discordancia es más intensa, o al menos más patente, a escala local, es decir, en las Escuelas o en los Agrupamientos de Escuelas.

Palabras Claves: *Política Educativa, Portugal, Reformas democráticas, Escuelas Portuguesa; Agrupamientos de Escuelas.*

Abstract:

The object of this article is to describe and analyze critically the present situation of the government of the Portuguese Schools after recent political and educational reforms. We have attempted to scrutinize the data obtained from three sources in order to determine the dissonance between what is stipulated by the normative documents and what actually occurs in the schools. Everything points to the following conclusion: the objectives and the planning norms mandated by the government and the administration of the Portuguese Educational System are habitually and noticeably altered or distorted in their actual implementation. This discordance is most intense, or at least most blatant, at the local level, that is, in the Schools and in the Groupings of Schools.

Key Words: *Educational Polices, Educational Reforms, Portuguese Schools, Groupings of Schools.*

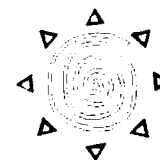
1. Introducción

Alguien ha escrito que en lo tocante a la dirección de centros escolares en Europa, se puede hablar claramente de una excepción ibérica (Estruch Tobella, 2002). En efecto, a estas alturas sólo en España y Portugal los directores llegan a serlo mediante un proceso electoral que, de alguna manera y dentro de ciertos límites, reproduce las prácticas típicas del sufragio político. Hay, como es bien sabido, una pluralidad de modelos de dirección escolar en Europa, pero la profesionalización es una nota común, salvo en estos dos países sureños que no sólo comparten una península sino también una historia paralela. De hecho, sus respectivas fórmulas de gobierno escolar sólo pueden ser comprendidas teniendo en cuenta que, tanto España como Portugal, han sufrido contemporáneamente largas dictaduras a las que han seguido procesos de democratización coincidentes en el tiempo. Nuestro objetivo, en este artículo, se va a ceñir al estudio y análisis de la dirección y gestión de los establecimientos educativos portugueses, pero no nos cabe la menor duda de que el lector avisado se verá impelido, incluso casi sin quererlo, a hacer frecuentes comparaciones con otros modelos de gobierno escolar en Europa y, particularmente, con el modelo español.

Si remontamos un poco el vuelo y observamos, panorámicamente, la política educativa europea haciendo abstracción de las notables disparidades que aún persisten entre los países de la Unión podremos, fácilmente, constatar una cierta tendencia hacia formas de gobernabilidad educativa crecientemente descentralizadas y una paulatina traslación de las responsabilidades públicas hacia la sociedad civil (Green, Leney y Wolf, 2001). Dicho de otro modo, la descentralización política y educativa, cada vez más extendida en los estados miembros de la Unión Europea, se está viendo acompañada de un aumento de la autonomía en la organización y gestión de los establecimientos de enseñanza y de un incremento de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Al menos ésa es la apariencia formal de lo que viene sucediendo (Malpica, 1993; Pereyra et al., 1996; Barroso y Pinhal, 1996; Prats y Raventós, 2005), y de lo que parece va a suceder. Los Sistemas Educativos se dirigen hacia fórmulas de administración más flexibles, con peso decreciente del Estado y una expansión, parece que imparable, de sistemas más estrictos de control de los resultados.

En el caso de la política educativa portuguesa, puede decirse que su evolución ha seguido esas tendencias mundiales, pero con algunas especificidades y no pocas contradicciones que guardan relación con la tradición educativa nacional y, desde luego, con los procesos históricos derivados de la revolución del 25 de Abril. Aunque es cierto que está en auge un discurso de democratización y modernización (Nôvoa, Alves y Canário, 1999: 162-166; Alves y Canário, 2002), e incluso parece haber voluntad política de transformar la educación, por ahora los cambios no han tenido ni la velocidad necesaria ni han gozado del apoyo suficientemente vigoroso para propiciar una mejora efectiva del sistema escolar. No hay más que acudir a los estándares internacionales y constatar que los datos portugueses están aún muy alejados de los que cabría desear para que la educación fuera en Portugal un potente motor del desarrollo económico y social. No es extraño que en estas circunstancias reine el escepticismo y la incertidumbre (Nôvoa, Alves y Canário, 2001: 249-250).

Asistimos a ambiciosas reformas que, sin embargo, no llegan a las escuelas con la intensidad y efectividad deseables. Estas reformas han ido tratando, es cierto, de reestructurar los distintos servicios del Sistema Educativo (centrales, regionales y locales), con el deseo de racionalizar los recursos disponibles mediante su descentralización. A partir de 1986, como recuerdan Green, Leney y Wolf (2001: 75), Portugal ha pasado por un proceso de desconcentración, y ahora las cinco Direcciones Regionales del país asumen responsabilidades sobre la gestión de los recursos humanos y materiales pero el Ministerio sigue, por ejemplo, determinando los currículos nacionales y controla en exclusiva la política de empleo del personal docente. Éste es el ambivalente marco en el que se desenvuelve la dirección y gestión de las escuelas portuguesas.



Hay un cierto acuerdo sobre la necesidad de lograr un «nuevo orden educativo» en Portugal que se sustente en una clara descentralización de competencias y en un más decisivo papel de las comunidades locales, las familias y de todos los actores implicados en la vida de las escuelas. Las orientaciones de esta política educativa, que son compartidas por la mayoría, parecen claras. Su traslación a la realidad, no tanto (Barroso, 2004).

La Ley Orgánica del Ministerio de la Educación (desarrollada por el Decreto Ley nº 208/2002, del 17 de Octubre) que regula la administración nacional de la educación, reconoce que los municipios deben ser el núcleo esencial de una estrategia de modernización educativa. Si nos atenemos a su letra, esta norma prevé la transferencia de nuevas y efectivas competencias a las autarquías locales en el área de la educación. Alude asimismo, a la necesidad de mejorar la preparación de los recursos humanos del sistema, entre ellos de sus directivos y, en general, la necesidad de impulsar políticas que contribuyan a su desburocratización y a mejorar su eficiencia, con el objetivo último de lograr una enseñanza de mayor calidad.

A lo largo de las páginas que siguen pretendemos poner de relieve las discontinuidades entre lo que estipulan documentos normativos como éste y lo que sucede a diario en la realidad escolar. No sería insensato afirmar que los objetivos y planteamientos de las normas que rigen el Sistema Educativo portugués se ven habitual y sensiblemente alterados o desnaturalizados al ser llevados a la práctica. Esto, que en principio sólo era una sospecha nacida de incontables observaciones asistemáticas, se ha ido convirtiendo en una certeza gracias a un proceso de investigación¹, del que aquí sólo se ofrece una breve muestra, circunscrita al gobierno y gestión de las Escuelas y Agrupamientos de Escuelas.

En esta investigación, nuestras fuentes de información fundamentales han sido el análisis documental, un minucioso y prolijo proceso de observación sistemática, participante en muchas ocasiones, y una corta pero muy representativa serie de entrevistas a ciertos actores² de la Administración Educativa Portuguesa en la región del Algarve. A través de estas tres fuentes, hemos intentado confrontar los dos dominios culturales ya aludidos, es decir, el discurso normativo que regula y cuyo carácter es eminentemente político y las prácticas de gobernabilidad -y los discursos que sobre ellas se generan- que se hacen visibles en el desarrollo y dinámica de las propias instituciones educativas. La disonancia que detectamos entre ambos dominios se vuelve, a nuestro juicio, más intensa o al menos más patente, a escala local o institucional.

Es nuestro objetivo, en este texto, describir primero el modelo de gobierno de las Escuelas y Agrupamientos de Escuelas en Portugal, centrando la atención, en su Dirección Ejecutiva (Direcção Ejecutiva) para, seguidamente, proceder a un análisis crítico que revele algunas de las contradicciones a las que hemos venido haciendo mención. ¿Por qué esa desconexión, por qué esa fragmentación, por qué esa distancia tan aparatosa entre la norma política y las prácticas de gobierno? Ésta es la cuestión de fondo, a la que nos gustaría responder y cuyas claves se encuentran, sin duda, en los entresijos de una cultura escolar que se debate, como otras culturas escolares de la Unión, entre las resistencias corporativas e institucionales y las expectativas de modernización y convergencia.

2. La Dirección Ejecutiva y sus relaciones con los órganos de gobierno de las escuelas portuguesas

Ya hemos señalado que uno de los objetivos de la política educativa portuguesa en los últimos años ha sido el de conceder un mayor protagonismo a las Escuelas y Agrupamientos de Escuelas en la toma de decisiones que les afectan directamente (Barroso, 2000 y 2004). También hemos advertido que, si bien ha habido una cierta transferencia de responsabilidades a estas unidades del sistema, la

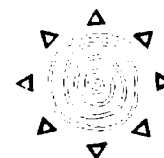
autoridad sigue estando básicamente detentada por el Ministerio de Educación. En cierto modo, está ocurriendo justamente lo que dice Carneiro (2001: 104), que «la desconcentración se convierte, generalmente, en la mayor enemiga de una efectiva política de descentralización del poder». Es el caso de las Direcciones Regionales de Educación, que han sido concebidas como las verdaderas activadoras de la descentralización educativa pero que, a la postre, siguen sumidas en la dependencia político-burocrática del poder central, sin apenas capacidad de acción autónoma en sus respectivas demarcaciones. Estos procesos de paulatina desnaturalización de las reformas acaban sedimentándose en la última escala del sistema, si lo contemplamos como una estructura vertical. Va a ser en esta escala, la local, en la que en adelante se moverán nuestros argumentos. En ella nos encontramos con dos espacios institucionales del poder educativo: los Consejos Municipales, cuya trayectoria (nacieron en 2003) es aún muy corta y, sobre todo, los establecimientos escolares (Escuelas y Agrupamientos de Escuelas).

Estas instituciones, células fundamentales del Sistema Educativo, se sustentan en un complejo entramado de órganos de gobierno, unipersonales y colegiados, imbricados en una estructura funcional reflejada en el organigrama, que también incluye al resto de componentes de la institución (profesores, personal administrativo y auxiliar, etc.). Vamos a proceder, primeramente, a un análisis sucesivo pero integrado de cada uno de estos órganos de gobierno y administración, tomando como referencia constante el papel que juega en ellos el Presidente del Consejo Ejecutivo (Presidente do Conselho Executivo) o el Director Ejecutivo (Director Executivo), destacando sus relaciones e interacciones, unas veces previstas por normas escritas, y otras, las más, fruto de una gramática escolar más o menos implícita. A continuación y, a modo de conclusión, abordaremos un análisis crítico global que, como la descripción precedente, se verá ilustrada con alguna de las observaciones etnográficas de la investigación. La cuestión de fondo (quién manda en las escuelas portuguesas) es tan simple de enunciar como espinosa de responder en un laberinto cultural donde no siempre las cosas son lo que parecen.

La Asamblea de Escuela (Assembleia de Escola) es, como el Consejo Escolar en los centros educativos españoles, la más alta representación de la comunidad educativa y el órgano de gobierno que ocupa la cumbre de la organización de la Escuelas o de los Agrupamientos de Escuelas. En su composición están presentes todos los sectores con intereses en la institución, aunque es conveniente saber que la mitad de sus miembros son profesores del establecimiento. La Asamblea es el órgano competente en la aprobación de documentos capitales para el funcionamiento de la institución: el Reglamento Interno de la Escuela, el Plan Anual de Actividades, los Contratos de Autonomía, el Proyecto de Presupuestos, etc. Para valorar tales documentos, que regulan todos los procesos de gestión, administración y financiamiento, se requiere obviamente un conjunto de conocimientos del que suele carecer buena parte de los miembros de la Asamblea, lo que puede llegar a convertir su participación en la gestión del centro en meramente suntuaria. No resultan infrecuentes, por ello, los abandonos y las solicitudes de dimisión de su Presidente.

El Presidente del Consejo Ejecutivo (es decir, el Director del establecimiento), ocupa en este órgano colegiado una posición muy distinta de la que ocupa el Director en el Consejo Escolar de una escuela española. Tiene voz y, por tanto, puede argumentar sobre las materias que se traten en la Asamblea, pero carece de derecho al voto, por lo que su capacidad de influencia debería ser, en principio, escasa. No es raro, sin embargo, que el Presidente del Consejo Ejecutivo trate de superar estas limitaciones legales y llegue a sobreponerse a las competencias de la Asamblea, aprovechando las insuficiencias técnicas de sus componentes. Una de las tácticas que indirectamente le permiten hacerse con el control de este órgano democrático es intervenir en su composición promoviendo candidaturas de profesores afines a él.

Además del profesorado, en la Asamblea están presentes otros grupos e instituciones con una relación menos directa con la comunidad educativa, por lo



que terminan, en muchos casos, desatendiendo sus funciones como miembros de la Asamblea. Por consiguiente, la dinámica de la Asamblea depende, de un lado, de un complejo juego de intereses de personas y grupos y, de otro, de una llamativa falta de competencias técnicas o profesionales entre sus miembros. En estas circunstancias, la Dirección Ejecutiva viene a ser la que, de facto, ejerce el gobierno y gestión de las Escuelas y Agrupamientos Escolares. Sea colegiada (Consejo Ejecutivo con un Presidente) o unipersonal (Director Ejecutivo), le competen múltiples funciones decisivas en todos los ámbitos de la vida del establecimiento, aunque haya de contar regularmente con la anuencia de la Asamblea. Si se cumpliera a rajatabla el espíritu de las normas de participación democrática que regulan la organización y administración de las escuelas portuguesas, sería a todas luces impropio que fuera el Presidente del Consejo Ejecutivo o el Director Ejecutivo quienes representaran a la Escuela o al Agrupamiento: es el Presidente de la Asamblea de Escuela a quien en teoría corresponde ostentar esa representación. Que no suela ser así favorece la intromisión del Presidente del Consejo Ejecutivo o del Director Ejecutivo en el terreno competencial de la Asamblea y aumenta extraordinariamente su influencia en todos los espacios de poder de las escuelas. Como además suelen asumir, además de la Dirección Ejecutiva, la presidencia del Consejo Pedagógico (Conselho Pedagógico) y del Consejo Administrativo (Conselho Administrativo), logran hacerse con todos los resortes clave y, por tanto, con el control general de la institución.

Para comprender mejor estos procesos, vale la pena relatar algunas de nuestras observaciones etnográficas, en concreto una reunión, que podemos considerar típica, del Consejo Pedagógico de una Escuela. Este Consejo estaba constituido por los coordinadores de los departamentos curriculares, por un representante de los padres, un representante del personal no docente, el coordinador de los profesores-directores de aula y el Presidente de la Dirección Ejecutiva. Después de leerse y aprobarse el acta de la reunión anterior, celebrada hacía más de un mes, el Presidente da comienzo al orden del día, que normalmente se centra en asuntos de naturaleza administrativa y de gestión, como por ejemplo los despachos de la Dirección Regional de Educación sobre concursos de profesores, contingentes de personal no docente y otros temas similares. Se discuten problemas que el Presidente del Consejo, en tanto que Presidente de la Dirección Ejecutiva, presenta, como, por ejemplo, el déficit presupuestario de la escuela. Los restantes miembros del Consejo Pedagógico van tomando nota de esta exposición, que después transmitirán, se supone, a sus respectivos representados.

Los coordinadores de los departamentos curriculares se limitan a escuchar y a dar por bueno lo que les comenta el Presidente. En un momento determinado, sale a la palestra el problema de las ausencias de los profesores, y el escaso control que sobre ellas tiene la Dirección Ejecutiva y sus problemas para minimizar su impacto sobre la atención a los alumnos. Se arbitran los mecanismos para tratar de solventarlas adecuadamente. Los coordinadores no se inmutan y siguen tomando sus notas. La reunión es casi un soliloquio. A veces ofrecen su opinión sobre algunos asuntos; con todo, su postura es más de contemplación que de intervención activa. El representante del personal no docente es una figura decorativa, muda. Casi nunca interviene, dejando las decisiones a otros y cuidando de no contrariar nunca al Presidente del Consejo Ejecutivo, del que depende administrativamente.

La reunión continúa marcada por el protagonismo de Presidente del Consejo Ejecutivo, quien aparenta tomar las decisiones tras su arduo debate, pero éste no ha pasado de ser una pura formalidad. Cuando se sobrepasan las tres horas de reunión, se va produciendo una paulatina dispersión de ideas y la atención se desvía hacia asuntos que no estaban en el orden del día. El Presidente del Consejo Ejecutivo va controlando cada vez más la reunión y logrando sacar adelante cada una de sus pretensiones. El cansancio y la incomodidad se adueñan de los asistentes y los asuntos pendientes se despachan deprisa. Los miembros prefieren no entrar en disputa con el Director ni menos aún contradecirlo. La atención se ha centrado en problemas más de administración y gestión que en las cuestiones propiamente pedagógicas, a las que, en cualquier caso, no suele dárseles un tratamiento técnico.

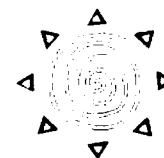
Situaciones como ésta, que cabe calificar como mínimo de irregulares, son corrientes en el funcionamiento habitual de un Consejo Pedagógico, que es un órgano con funciones esenciales como la coordinación pedagógico-didáctica, la orientación de los alumnos, y la formación continua del personal docente y no docente. Este Consejo suele, por ejemplo, pronunciarse sobre las propuestas de contratos de autonomía, cuando aparentemente éste es un asunto que debiera estar bajo la total responsabilidad de los órganos superiores del gobierno de la Escuela, esto es, la Asamblea de Escuela y la Dirección Ejecutiva. Paradójicamente, el Consejo Pedagógico ejerce escasa influencia sobre los departamentos curriculares. En general, el hecho de que la presidencia del Consejo Pedagógico esté a cargo, en la mayoría de los casos, del Presidente del Consejo Ejecutivo o del Director Ejecutivo acaba por postergar y diluir sus verdaderas funciones, que son las pedagógicas. Procesos similares se producen en el funcionamiento del Consejo Administrativo del establecimiento.

En este Consejo están presentes, como miembros, el Presidente del Consejo Ejecutivo o el Director Ejecutivo, que lo preside, el jefe de los servicios administrativos, un representante del Consejo Ejecutivo o un adjunto del Director Ejecutivo. Su cometido principal es la elaboración del proyecto presupuestario. Sorprendentemente, a la Asamblea de Escuela sólo le corresponde, en tan importante asunto, el papel de orientación y aprobación, a todas luces insuficiente si partimos del supuesto que la Asamblea es el máximo órgano de representación de la comunidad educativa y de gobierno de la Escuela. En la práctica, lo que suele acontecer es que este Consejo, una vez ha conseguido la «aprobación virtual» del presupuesto por parte de la Asamblea, procede a su aprobación efectiva. En el Consejo Administrativo, como en el Pedagógico, volvemos a encontrar reiteradamente una evidente sumisión de la mayoría de los miembros al Presidente del Consejo Ejecutivo, sea por su desconocimiento de los asuntos tratados, sea por su subordinación al Presidente. Dadas las circunstancias, sería de desear que a todos los miembros del Consejo Administrativo se les exigiera una formación suficientemente sólida en un dominio tan especializado y delicado como el financiero. Quizás así podría remitir el caos económico y la irracional gestión de los recursos que invaden la gestión de los establecimientos escolares portugueses.

En Portugal, como ya señalamos inicialmente los directores escolares no son profesionales ni suelen realizar un proceso de profesionalización o aprendizaje profesional reglado. En su inmensa mayoría carecen de una formación idónea para el ejercicio de su cargo. La misma ley favorece que así sea, pues permite que la dirección ejecutiva pueda ser ocupada casi por cualquier profesor, aun con una experiencia irrelevante en el terreno organizativo, como, por otra parte, también sucede en el caso español (Estruch Tobella, 2002). No es de extrañar que el gobierno y gestión de las escuelas portuguesas sufra desde hace tiempo una grave crisis. Al Ministerio de Educación le toca una gran responsabilidad en ello, pero no toda. Su política profesionalizadora de la administración escolar, cuando la ha habido, ha sido normalmente contestada por diversas fuerzas sociales, como los sindicatos, que prefieren un marco como el actual, aunque sea a costa de mantener al frente de las instituciones a personas sin la necesaria formación. Si nada lo remedia, el gobierno de las escuelas portuguesas va a seguir sometido a criterios más bien relacionados con intereses personales, hábitos inconfesables y luchas de poder, lo que no deja de ser inquietante.

3. Entre el deseo y la realidad: a modo de conclusiones

En los últimos años las políticas públicas del Gobierno portugués han alentado la transferencia de competencias hacia los órganos regionales y locales, pero el peso del poder central sigue siendo dominante, lo que no deja de ser cada día más contradictorio. El Ministerio de Educación es una pesada máquina que mantiene,



organizativamente hablando, una cultura centralizadora y burocratizada, y un control exhaustivo de las decisiones políticas en materia educativa, sin la participación, en la mayoría de los casos, de las estructuras intermedias y mucho menos de las Escuelas y Agrupamientos.

Por otra parte, estas políticas airean de manera insistente la necesidad de mejorar la formación de los recursos humanos del sistema. Invertir en la cualificación de los portugueses. Ésa es la consigna literal de una política que entiende que el proceso de convergencia europea ha de ser el nuevo horizonte de la identidad y el proyecto nacional de Portugal. En los documentos-marco se insiste en mejorar el sistema de reclutamiento de profesores y gestores del sistema, de impulsar la evaluación de su desempeño, de modernizar y profesionalizar los establecimientos escolares, de simplificar los procesos, de redefinir y prestigiar la figura del director escolar y, en general, de favorecer la progresiva asunción de competencias por parte de la administración local. Nada hay que objetar a estas buenas intenciones, si no fuera porque quienes han de llevarlas adelante carecen hoy por hoy del perfil profesional que sería necesario para esta tarea. Y estamos pensando, particularmente, en los directores de las escuelas actuales.

Es irónico que la misma legislación que permite a éstos ejercer sus funciones sin la menor profesionalización, quiera al mismo tiempo prestigiarlos socialmente. El ejemplo de la dirección escolar puede extenderse a otros casos y niveles de la administración escolar en Portugal, lo que desvela una contradicción de fondo entre las políticas proclamadas y las prácticas de gobierno. Las reformas educativas portuguesas son un ejemplo típico de las tendencias generales que ya han sido descritas con profundidad por autores como Popkewitz (1997). Surgen más como operaciones políticas retóricas que como verdaderos intentos de transformación de las organizaciones educativas (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002; González Faraco, 2002; Pereyra, González Faraco y Torres, 2005). Estamos ante un sistema realmente fracturado entre quienes «piensan» y quienes «ejecutan», entre quienes toman las decisiones políticas y quienes las deben llevar a la práctica: el Ministerio y las Direcciones Regionales, de un lado, y las Escuelas y Agrupamientos de Escuelas, de otro. Son como dos mundos o culturas que muchas veces se dan la espalda.

En las páginas previas hemos registrado algunos contrasentidos y debilidades en el funcionamiento de los establecimientos escolares. El caso de los Presidentes de los Consejos Ejecutivos o Directores Ejecutivos es paradigmático. Como hemos podido comprobar, éstos suelen ocupar también el cargo de Presidente del Consejo Pedagógico y del Consejo Administrativo de la Escuela, con lo que estamos ante una figura poliédrica, que es simultáneamente dirigente de la administración, docente y director de un consejo de docentes. Para ejercer con garantías tantas funciones debería reunir un ramillete de cualidades y competencias (administrativas, directivas, organizativas, pedagógicas...) de las que, por lo que hemos visto, suele estar carente total o parcialmente, lo que va a condicionar severamente su eficacia.

Quiénes, por consiguiente, deberían estar al frente de cada una de las estructuras de gobierno de las escuelas. Los profesores, por ejemplo, desconocen y se sienten muy alejados de los problemas de la organización escolar, incluso cuando llevan a cabo tareas de gestión. Sin embargo, muchos de los puestos en los distintos niveles organizativos están en manos de docentes, designados por sus superiores en función de criterios que casi nunca guardan relación con el perfil profesional o competencial del profesor designado. Parece difícil que un sistema que se vale de estos medios espurios para reclutar a su personal directivo o gestor pueda tener garantizados unos mínimos niveles de calidad.

El Sistema Educativo portugués es un complejo entramado en el que, sin embargo, no se considera todavía una prioridad tener el nivel de formación adecuado para desempeñar las múltiples funciones de su gobierno a todos los niveles y escalas. Este hecho contradice flagrantemente y arroja algunas dudas sobre la verosimilitud de las reformas emprendidas en este campo por el poder político, que no deja

de proclamar la necesidad de converger con Europa, y fomentar la calidad y la eficacia de la educación portuguesa. Nuestra intención ha sido poner sobre la mesa este horizonte de deseos pero también los lastres de la tradición educativa portuguesa. Hemos juzgado, muy críticamente, las reformas que sólo cambian las estructuras, olvidando los entresijos de la cultura escolar, y hemos insistido en la imperiosa necesidad de contar con un personal adecuadamente cualificado para garantizar un sistema sustentable de calidad. El gobierno de algo tan complejo no puede estar en manos de designaciones sólo políticas, de prácticas arbitrarias o de la pura aleatoriedad, como suele suceder todavía con demasiada frecuencia.

Notas:

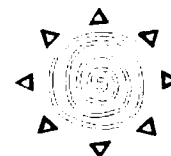
¹ Nos referimos a la Tesis de Doctorado «La Administración del Sistema Educativo Portugués: hacia un nuevo paradigma transformacional», defendida por Ângelo J. Lobo de Melo en Junio de 2005, bajo la dirección del profesor Juan Carlos González Faraco.

² En concreto, realizamos quince entrevistas en profundidad. Los sujetos entrevistados fueron:

- el Director Regional del Algarve
- la Directora Regional Adjunta del Algarve
- el Director de Recursos Humanos en la Dirección Regional del Algarve
- Tres profesores, Directores Ejecutivos de Agrupamientos de Escuelas
- Una profesora, Coordinadora de Directores de Aula y Asesora del Consejo Ejecutivo de una Escuela
- Cuatro Profesores Directores de Aula
- Dos profesores en activo en la enseñanza básica pública
- Dos estudiantes avanzados en prácticas en Escuelas del Algarve

Referencias

- ALVES, N. Y CANÁRIO, R. (2002): «The New Magistracy of Influence: changing governance of education in Portugal». *European Educational Research Journal*, 1 (4): 656-666.
- BARROSO, J. (2000): «Autonomie et modes de régulation dans le système éducatif». *Revue Française de Pédagogie*, 130: 57-71.
- BARROSO, J. Y PINHAL, J. (Coord.) (1996): *A Administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa, Colibri.
- BARROSO, J. (2004): «La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués». *Revista de Educación*, 333: 117-140.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2002): *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE*. Archidona, Aljibe.
- CANÁRIO, R. y ALVES, N. (2004): «L'école pour tous, une mission impossible? Le cas du Portugal». *Revue Internationale d'Éducation*, 35.
- CARNEIRO, R. (2001): *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. Lisboa, FML.
- ESTRUCH TOBELLA, J. (2002): «Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares». *Revista de Educación*, 329: 77-90.



- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (2002): «Imaginando un nuevo ciudadano: la infancia en el discurso de los actores políticos sobre la reforma escolar». En Pereyra, M., González Faraco J.C. y Coronel, J.M. (Coords.): *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid, Akal, 105-142.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. Y SEVILLA MERINO, D. (2003): «L'histoire brûlante d'un parcours politique inachevé: la direction des établissements scolaires espagnols». *Revue Internationale d'Éducation*, 32: 63-79.
- GREEN, A.; LENEY, T. Y WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- MALPICA, C. y REYES, E. (1993): *Proyecto Planificación de la Educación en países de América Latina en proceso de descentralización*. París, IPE/UNESCO.
- NÓVOA, A., ALVES, N. y CANÁRIO, R. (1999): «The Portuguese Case». En Lindblad, S. y Popkewitz, T.S., *Education governance and social integration and exclusion: National cases of Educational Systems and recent reforms*. Uppsala University, Department of Education, 143-170.
- NÓVOA, A., ALVES, N. y CANÁRIO, R. (2000): «Discourses on educational policy in an uncertainty context», en Lindblad, S. y Popkewitz, T.S., *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala University, Department of Education, 124-144.
- NÓVOA, A., ALVES, N. y CANÁRIO, R. (2001): «Portugal: School and Social Exclusion. From Promises to Uncertainties». En Lindblad, S. y Popkewitz, T.S.: *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala University, Department of Education, 231-260.
- PEREYRA, M. Y OTROS (1996): *Globalización y descentralización en los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- PEREYRA, M., GONZÁLEZ FARACO, J.C. y TORRES, M. (2005): «Cambio político, escuela y exclusión social: la última reforma escolar española del siglo XX relatada por sus actores». En Luengo, J.J. (Comp.): *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona, Ediciones Pomares, 199-239.
- POPKEWITZ, T. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata.
- PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (Coords.) (2005): *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona, Fundación La Caixa.

Ângelo J. Lobo de Melo
Profesor de Enseñanza Secundaria, Faro (Portugal)
Correo electrónico: henriquesmelo@sapo.pt

J. Carlos González Faraco
Profesor Titular, Dpto. Educación, Universidad de Huelva
Correo electrónico: faraco@uhu.es