

A gestão da incerteza na Educação: (des)continuidades e desafios

Livro de Atas do X Simpósio de
Organização e Gestão Escolar

Dora Fonseca
António Neto-Mendes
Manuela Gonçalves
Alexandre Ventura
Jorge Adelino Costa
(orgs.)



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

A gestão da incerteza na Educação: (des)continuidades e desafios

Livro de Atas do X Simpósio de
Organização e Gestão Escolar

Dora Fonseca
António Neto-Mendes
Manuela Gonçalves
Alexandre Ventura
Jorge Adelino Costa
(orgs.)



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

FICHA TÉCNICA

Título:

Gestão da incerteza na Educação: (des)continuidades e desafios - Livro de Atas do X Simpósio de Organização e Gestão Escolar

Organizadores:

Dora Fonseca, António Neto-Mendes, Manuela Gonçalves
Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa

Design e paginação: Joana Pereira

Impressão: Simões & Linhares, LDA.

Editora:

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - julho 2023

Tiragem: 150 exemplares

ISBN: 978-972-789-872-5

DOI: <https://doi.org/10.48528/kc4m-sa71>

Depósito legal: 521377/23



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Authors. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020



REDES DE TRABAJO EN LOS AGRUPAMIENTOS DE AVEIRO

Beatriz Barrero Fernandez
Universidad de Granada
beatrizbarrero@ugr.es

Andreia Gouveia
Universidade Portucalense
andreiagouveia@ua.pt

Resumen

El presente estudio versa sobre las redes de trabajo que tienen lugar en cuatro agrupamientos de escuelas de la ciudad de Aveiro. En los últimos años las investigaciones sobre el liderazgo educativo han cobrado gran importancia tanto en las revistas científicas como en los encuentros interdisciplinares. El ejercicio de un buen liderazgo supone un factor de calidad en la organización y este contribuye de manera directa en el ambiente de trabajo; en el estado emocional del equipo docente; en la toma de decisiones y, en las relaciones de colaboración que tienen lugar dentro de las escuelas. El director del agrupamiento, como líder de la institución, es un favorecedor de los profesionales que trabajan en él y por tanto un agente a tener en cuenta. Interesa indagar en una de las dimensiones sobre desempeño de un liderazgo exitoso: las relaciones dentro de la comunidad escolar. Conocer y comprender las relaciones que acontecen dentro del agrupamiento y cómo estas se representan en la figura del director como líder de la institución. Evidenciar si interfieren o no en el desarrollo del agrupamiento. La metodología seleccionada para este trabajo responde a la indagación colaborativa, en la que se describen

los procesos acontecidos en directivos y docentes miembros de los agrupamientos. Se realizaron un total de nueve entrevistas en cuatro de los agrupamientos de la ciudad de Aveiro (Portugal). Para posteriormente someter a análisis de contenido los datos recopilados en esos encuentros. Los resultados ponen en evidencia la importancia y el gran potencial que tiene la dirección en la configuración de las relaciones dentro de las escuelas. El director se dibuja como un eslabón clave en las relaciones interpersonales e institucionales, desde una figura de líder. Un liderazgo forjado en una buena gestión económica y humana, con afán por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que se destaca su notable papel en el establecimiento de redes de colaboración, en la configuración de acuerdos y alianzas.

Palavras-chave: Agrupamiento de escuelas; Liderazgo; Mejora educativa; Relaciones.

Introducción

La configuración de las escuelas portuguesas se caracteriza por estar distribuida en agrupamientos de escuelas (AE) (Portaria n.º 1181/2010 – Legislación portuguesa). Es decir, un número de escuelas – relativamente cercanas – pertenecen a una estructura mayor bajo la dirección de una sola persona, el director o directora, ubicado de manera física en una escuela “sede”. Quien no suele dar docencia, sino dedicar sus esfuerzos a la gestión y la coordinación de estas con el gobierno y la regulación local de políticas y prácticas educativas. Estas organizaciones escolares no solo comparten dirección y equipo directivo sino que también se sustentan en el mismo proyecto educativo (Decreto-lei nº 75/2008 - Legislación portuguesa).

De esta configuración surge un estilo de “liderazgo de tipo unipersonal, más solitario y, eventualmente, aislado; más jerárquico y asimétrico, menos compatible con el debate entre diferentes racionalidades, pluralidad de puntos de vista, procesos de decisión de tipo intersubjetivo” (Lima, Sá & Torres, 2020, p.11).

Ante esta configuración tan particular, existen un amplio debate (Bocchio, 2016) que sigue aún sin alcanzar un acuerdo. La realidad

educativa en general es compleja, contradictoria y retante. A día de hoy, los centros que viven aislados, los docentes que no interactúan con sus pares, se ven superados e impotentes frente a la envergadura de los retos que deben acometer. Conviene pues indagar en las relaciones que tienen lugar dentro de las escuelas, para entender cómo es el ambiente de trabajo y de qué forma este condiciona el desarrollo del profesorado y de la institución en sí.

El líder favorecedor de espacios y redes de reflexión

Uno de los agentes clave en el desarrollo de las instituciones es el líder. Ubicándolo en la figura del director de la escuela a pesar de que puedan existir otros líderes dentro de esta. Según Pashiardis y Brauckmann, (2009) los líderes han de favorecer espacios de reflexión e implicación que derive a espacios de dialogo y construcción conjunta. Su trabajo no es solo apoyar, sino legitimar y alimentar altos niveles de reflexión, emoción y colaboración (Shulman, 1997). Asumiendo nuevos retos dentro de las organizaciones; como promotores y generadores de cambio (Caro, Castellanos, & Martín, 2007), produciendo un beneficio a nivel grupal y al establecimiento de vínculos de confianza (Serrano Orellana y Portalanza, 2014).

Se hace inexcusable la idea del líder como salvador omnipotente de los problemas de las escuelas, hay que pensar en un líder orientado para desarrollar el capital profesional de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2014). Obviar los líderes tradicionales y unidireccionales por un líder que comparta y distribuya responsabilidades y decisiones. Durante muchos años los líderes han poseído el cien por cien de autoridad, ejecutando acciones desde arriba sin contar con las opiniones de los de abajo. Afortunadamente en los últimos años este papel: individualizado, jerarquizado e idolatrado ha quedado repartido entre otras personas dentro de la institución escolar.

Según Bolívar y Bolívar y Ruano (2014) cultivar la participación y el liderazgo distribuido; generar relaciones respetuosas y de confianza; promover la colaboración para aprender; asegurar una estructura de apoyo, buscar apoyos y facilitadores externos, entre otros, son

elementos clave para la mejora educativa. Los buenos líderes escolares son aquellos que influyen en los resultados de los estudiantes a través de la capacidad de influencia que ejercen sobre sus compañeros de profesión (Gracia-Garnica y Caballero, 2019). Boyce y Bowers (2018), corroboran que el liderazgo de la dirección y su influencia tienen un fuerte efecto en el clima de la escuela y en la satisfacción y el compromiso del profesorado.

Los estudios internacionales que han visto la luz en estos últimos años ratifican la potencialidad que tiene el liderazgo para con el incremento de la calidad en la organización de los centros y el alumnado (Darling-Hammond, 2012; Du Plessis, 2013; Bolívar, 2019; Gronn and Ribbins, 2003; Marzano, Waters and McNulty, 2005; Kythreotis and Pashiardis, 2006). Supone un elemento clave en la eficacia de las organizaciones y en el aprendizaje de los alumnos. El comportamiento del líder repercute en sus seguidores por lo que el éxito o el fracaso de este está estrechamente relacionado con el adalid.

El éxito con que el liderazgo se distribuye entre los profesores depende crucialmente de la iniciativa de los directores, autoridad formal de la escuela. Esto requiere que el director coordine las diferentes responsabilidades asignadas, que desarrolle capacidades en los seguidores (para ejercer el liderazgo), que supervise las actividades en las que otros miembros están al frente, y que proporcione el feedback adecuado cuando corresponde. (Leithwood et al., 2009, p.248)

El ejercicio de un buen liderazgo supone un factor de calidad en la organización y este contribuye de manera directa en el ambiente de trabajo; en el estado emocional del equipo docente; en la toma de decisiones y en las relaciones de colaboración que tienen lugar dentro de las escuelas.

Sabemos que es importante trabajar y coordinarse con los demás compañeros de la escuela. Un docente solo no puede afrontar los retos diarios, por lo que es clave establecer redes y alianzas de trabajo con sus pares. Y si esta cohesión tiene lugar con otras escuelas y agentes educativos, estaríamos alcanzando un nivel de desarrollo muy enriquecedor, próximo a las conocidas Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014).

De la Garza, Ruiz, y Hernández (2013) encontraron en su investigación que existe correlación entre la motivación que el líder proyecta y el clima organizacional satisfactorio, demostrando que cuando un líder incentiva a mejorar la calidad del desempeño contribuye a que los empleados sientan que su trabajo contribuye a mejorar la calidad de la organización.

Las relaciones y la calidad de estas favorecen el buen desempeño profesional de los docentes que conforman un centro educativo, y que son impulsados desde la dirección escolar. Siendo este un agente clave para la mejora escolar y social que se vive dentro de los muros de las escuelas.

Una organización escolar se construye dentro de un ecosistema influenciado por el ambiente de trabajo y la cultura del centro. Entendemos que cada escuela entreteje su ejercicio en función de las personas que la habitan y este hecho nos conduce a sumergirnos en las relaciones propias del día a día. Siendo conscientes de que el modelo relacional condiciona la organización, el ambiente de trabajo y por tanto el desarrollo del agrupamiento. Interesa indagar en una de las dimensiones sobre el desempeño de un liderazgo exitoso: las relaciones dentro de la comunidad escolar para conocer y comprender las relaciones que acontecen dentro del agrupamiento y si estas están influenciadas por alguna circunstancia. Por lo que nos adentramos en los discursos para poder dar luz a los patrones de relación que acontecen en los agrupamientos de escuelas de Aveiro.

Método

El estudio recoge la opiniones de directores y docentes en base a cómo son las relaciones que acontecen dentro de los centros. Se opta por el enfoque biográfico narrativo (Craig 2007; Kelchtermans 1999) que posibilita tener acceso a un conocimiento más profundo de los procesos educativos, como medio de reflexión (Huberman et al. 2005). La investigación biográfico narrativa nos ayuda a entender cómo los docentes dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales (Bolívar y Domingo, 2018). Estas historias contadas, que

permite entrar en los significados de los datos recolectados de manera más discursiva. Aprovechando los diálogos para bucear en las ideas que tienen los directores y docentes sobre las interacciones que forman parte de su vida diaria.

Se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, entre finales del 2019 y principios del 2020, en cuatro agrupamientos de escuelas de la ciudad de Aveiro.

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados de forma intencional. Pues interesaba conocer la realidad de los agrupamientos de Aveiro. Se entrevistaron a un total de nueve personas, de los cuales cuatro son directores de escuelas (tres hombres y una mujer) y el resto profesorado y miembros del equipo directivo (cinco mujeres en total). Aunque la muestra representa una población mayor, pues simboliza a 28 escuelas de estos cuatro agrupamientos.¹

Instrumentos

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en torno a los intereses del estudio cuyo objetivo era: evidenciar, sacar a la luz las relaciones que acontecen dentro de los agrupamientos. Para el desarrollo de las entrevistas se elaboraron dos guiones de entrevista (ver cuadro 1 y 2), uno para los directores de estos agrupamientos de escuelas y otro para los docentes.

¹ Datos recogidos en la Carta de Educación de Aveiro. Disponible en: https://www.cm-aveiro.pt/cmaveiro/uploads/writer_file/document/861/carta_educativa_aveiro.pdf. Consultado el 29/10/

Cuadro 1 - Guión de entrevista a los directores

- Me podría comentar un poco su **trayectoria profesional. Cómo llegó a ser director y por qué. Motivaciones. Circunstancias** que lo derivaron.
- Cómo suelen ser las **relaciones en este centro**: 1) entre el **director y los docentes**. 2) Entre los **docentes con ellos mismos**. 3) Entre la **dirección y las familias**. 4) Y entre las **familias y los docentes**. **De qué tipo son esas relaciones**: sobre **cuestiones pedagógicas; afectivas; burocráticas...**
- Cuáles son los **principales canales de comunicación que tienes para comunicarte con los demás profesores, y ellos contigo tienen algún medio de comunicación**.
- Cuando un profesor tiene **dudas/dificultades** sobre algo a **quién suele acudir** ¿cuál es el **proceso a seguir**? ¿esta **institucionalizado o es parte de la dinámica informal** del centro? Cada centro tiene una **cultura diferente a la hora de relacionarse**. Me podrías comentar **cómo, dónde y cuándo aprovechan los docentes para relacionarse...** ej. Patio del colegio, a la hora del recreo...
- **Cuando quieres implantar alguna nueva propuesta. Cómo lo haces. Qué protocolo sigues. Tanto para los docentes como para las familias.**
- Tienes alguna **relación con otras instituciones que están fuera de la escuela**. Ej. Cámara Municipal...
- **¿Cómo son las relaciones entre las diferentes escuelas que coordinas? ¿Existe alguna relación entre ellas de manera formal o informal?**
- **Su forma de gobernar su centro se ha visto influida por algún acontecimiento o circunstancias**. Se ha planteado alguna vez esta cuestión.

Cuadro 2 - Guión de entrevista a docentes

- **Cargo que ocupa. Tiempo en el centro.**
- Cómo suelen ser las relaciones en esta escuela: 1) entre el **director y los docentes**. 2) **Entre los docentes** con ellos mismos. 3) **Entre la dirección y las familias**. 4) Y entre **las familias y los docentes**. De qué **tipo** son esas relaciones: sobre **cuestiones pedagógicas; afectivas; burocráticas...**
- Si te planteas realizar un **cambio en tu práctica docente a quién acudes**. Quién es la primera persona en la que piensas. **Por qué lo eliges a él/ella**. Qué **características** destacas para su elección.
- Cuando tú tienes alguna **duda o dificultad** ¿a **quién acudes?** Y ¿**por qué a él o ella?**
- Ante **dudas o problemas que surgen en el centro/en el aula/entre los compañeros/ ¿con quién cuentas?**; ¿**en quién te apoyas?** Qué **características tiene esa persona. Por qué te apoyas en ella?**
- **Dónde y cuándo** hablas más con los compañeros: **Sobre problemas de clase, sobre situaciones del colegio...** Qué espacios (físicos o temporales) existen o usas para ello ej. Patio del colegio, a la hora del recreo...
- Si tienes un **conflicto con un compañero** qué sueles hacer. A **quién se lo cuentas**.
- **Si te sientes desmotivado** por algo a **quién se lo sueles contar**. Por qué a **él/ella**.
- **Cuando tienes que hacer muchos papeles** o cuestiones burocráticas y no entiendes bien los procesos de realización **a quién pides ayuda**.
- **Si tienes una duda sobre la metodología de clase o las cuestiones pedagógicas** a **quién consultas o pides consejo**.
- Cómo es la **relación con las familias del centro**. ¿Existen protocolos de comunicación con ellos?
- **Tienes contacto con otros docentes de otras escuelas del agrupamiento**. En qué se basa ese contacto.
- Tienes la percepción de que haya algunos compañeros que lleven a cabo **iniciativas o tomen decisiones, formen equipos...** sin contar con la dirección.

Resultados

Los resultados se presentan en dos bloques: uno muestra el sentir de los directores en cuanto a cómo perciben ellos las relaciones en su centro. De otro lado, se exponen las opiniones que tienen los docentes sobre estas interacciones.

Percepciones de los directores

Entrando en los guiones de entrevista a los directivos se analizan las opiniones de manera conjunta. Unificando ideas y coincidencias entre ellos o destacando aspectos llamativos en sus respuestas.

Comenzamos por cuál fue **la motivación que los impulsó a ser directores**. Todos, de manera previa, han desempeñado diferentes cargos en la gestión de escuelas. Los cuatro se caracterizan por gozar de una larga trayectoria en el puesto de Director/a, en algunos casos supera las tres décadas. Además de que todos llevan años como directores del agrupamiento donde se ubican actualmente.

Los cuatro coinciden en la forma en cómo llegaron a ser directores. Tras años de trabajo en cuestiones vinculadas a la gestión o por diferentes circunstancias se ven abocados a ocupar el puesto de director. Ninguno manifiesta el deseo inicial de llegar a este punto, sino que las circunstancias los derivan a terminar en este cargo.

Cuando se les pregunta sobre ***cómo son las relaciones entre la dirección y los docentes*** del agrupamiento, todos los califican como buenas, pero tres de ellos matizan que el papel de director condiciona esos vínculos y los ubica en una posición complicada, que se mueve entre los docentes y la administración (el Gobierno).

Detectan que algunos compañeros no tienen capacidad para separar el rol de director con el de compañero. Y que eso impera en el momento de intercambio de ideas, toma de decisiones, afrontamiento de acuerdos, etc. Ante esta situación uno de los directores comenta que es difícil ejercer un régimen colegiado, por la forma en como son vistos. Otro comenta que tiene un rol muy duro y que juegan un papel que lo posiciona en un lugar complicado a la hora de interactuar con

compañeros. El último percibe que las personas cambian el discurso al dirigirse a él. Detecta que si hablan con él el discurso y la forma es diferente a como lo hacen con un compañero de disciplina por ejemplo. Considera que el cargo de director transforma la relación que existe entre los compañeros y la dirección. Sobre todo en los agrupamientos más mayores.

Si entramos en qué cariz tienen esos encuentros entre dirección y docentes uno de ellos comenta que principalmente para cuestiones profesionales. En algunos casos personales pero porque interfieren en el desarrollo de la profesión.

De otra parte, a la pregunta sobre **cómo perciben las relaciones entre los compañeros** encontramos dos posiciones distintas. De un lado dos de ellos afirman que son buenas, pero con los docentes de la misma escuela. Cuando hablamos de la relación entre las distintas escuelas del agrupamiento la cosa cambia. Aquí todos coinciden en que las relaciones son escasas. La frecuencia de estas está condicionada por cursos de formación y almuerzos que tienen lugar a lo largo del curso académico. Se sospecha que son pocos los momentos en lo que se sienten parte de una misma estructura/familia. De otro lado, dos centros destacan que podría ser mejor, pues esta relación suelen ser para encuentros muy académicos, como la evaluación o decisiones pedagógicas importantes que hay que tomar.

Resulta llamativo que los centros en los que la media de su profesorado supera los sesenta años se detecten relaciones más fisuradas, encuentros más fríos. Condicionados por una jerarquía inconscientemente asumida en la cultura del centro. De igual forma el tamaño del agrupamiento y la trayectoria de este también influye en el ambiente que se vive, siendo mucho más áspero y tensionado.

Interesados en conocer **cómo se relacionan las familias con las escuelas**, preguntamos a los directores sobre cómo es el vínculo entre las familias y los docentes. Encontrando una percepción mucho más formal y fría en cuanto a la dirección-familias que a familias-docentes. En el caso de los directores las respuestas no llegan más allá de cuestiones burocráticas e institucionales. Esto nos hace pensar que el grueso de los intercambios con los padres viene de la mano de los docentes.

Otra de las cuestiones que se plantearon fue que destacaran qué **momentos y canales de comunicación suelen usar para relacionarse**. La respuesta principal fue que el momento de intercambio, a nivel informal, se da en los intervalos o almuerzos y los espacios de formación. Y los canales que suelen usar son el email y los coordinadores que se ubican en el resto de centros del agrupamiento.

Entrando en el diagrama relacional se les formula la pregunta de **a quién o a quienes acuden cuando los docentes tienen alguna dificultad**, y todos citan “la dirección”. Parece ser que ellos detectan que los compañeros recurren a ellos ante cualquier apuro. Existe también un director de turma (aula) y un coordinador (por centros) que puede filtrar algunas situaciones pero la mayoría llegan a la dirección.

Como última cuestión a analizar interesaba conocer **cómo era la estrategia puesta en marcha a la hora de ellos proponer nuevas acciones**. Se abstraen dos repuestas: una más formal y otra menos formal. Con respecto a la primera, suelen usar organismos como el Consejo Pedagógico y de manera informal hablan con personas influenciadoras con capacidad de liderazgo. Personas con conocimiento, formación y bien valoradas entre los demás. Una vez que estos individuos aceptan, conocen o son sensibles, se produce una cascada de propagación resultando muchos de ellos implicados en procesos de transformación.

Aportaciones de los docentes

Seguidamente se presentan las percepciones de los docentes seleccionados. Destacar que dos de ellos forman parte del equipo directivo y los otros dos ocupan cargos de gestión como coordinadores de departamentos. Todos y cada uno de ellos atesoran más de veinte años dentro del agrupamiento en el que se les entrevista, por lo que sus opiniones están más que fundamentadas.

A la cuestión de **cómo perciben la relación entre los compañeros y la dirección** la respuesta es positiva, excepto en uno de los centros en los que tras la reciente jubilación del director impera un

ambiente un poco difícil – por los temores de quién será el sucesor. Destacan que hay armonía gracias a que desde la dirección se busca mucho el consenso y el trabajo conjunto. Suelen ser relaciones basadas en cuestiones burocráticas y pedagógicas, solo uno de ellos destaca que el trato entre director y docentes se basa en una interacción cercana y pacífica.

En otro de los centros se matiza que la mayor parte de los docentes hablan con él como director, no como colega. Visión que coincide con la percepción de los directores mostrada anteriormente. Considera que las personas no conocen bien al director y por eso no saben cómo relacionarse con él. Además de que tienen otro problema: que hay docentes que no tienen un fácil acceso al director -porque están en otra escuela, y vienen solo dos veces al año- como en aquellos agrupamientos más grandes.

Esta percepción desdeñosa que pueden tener los docentes también puede estar influenciada por la insatisfacción que sienten hacia el Ministerio. En uno de los centros nos comentan que los docentes están cansados de que las políticas educativas cambien tanto, lo que provoca un divorcio entre el Ministerio y el profesorado, y el director en este caso ocupa un lugar intermedio entre ambos.

Entrando en las **relaciones entre los propios docentes** señalar que tres de ellos destacan que las relaciones son fluidas y existe un sentido de pertenencia fuerte y orgullo de pertenecer a un equipo. Además uno de ellos enfatiza que son profesores muy formados y preocupados. En otro, consideran que hay mucha comunicación informal; por ejemplo el momento del café, momento en el que se resuelven muchas dudas. Se cree que este vínculo podría ser mayor si no fuera por la reducción que ha habido del horario (complemento no lectivo) en el que han reducido los momentos informales de interacción.

Por el contrario, otro de los centros definen las relaciones entre docentes como no muy buenas. Sin afán de generalizar parece que los docentes están pasando por procesos complicados en la reestructuración de su profesión. Provocando estas situaciones tensión entre ellos. Se añade que cuanto más longevo es el docente a nivel cronológico, mayor es la impresión de sentirse poco reconocidos o apoyados; tanto por las familias como por el Gobierno. Esta relación

puede entenderse de una forma sutil en la que hay cordialidad pero poca familiaridad. Los docentes se respetan, se acompañan pero existe una línea invisible, un espacio privado (problemas con alumnos, dificultades pedagógicas) que no invaden.

Complementario a la opinión del director plasmada más arriba, coinciden en que ante decisiones importantes es el Consejo Pedagógico el que tiene la última palabra. Añadido a esto en una escuela comentan que en el centro hay líderes ocultos que muchas veces lideran de manera oculta e intermedia más que la propia dirección. Personas con capacidad de influir o con gestiones importantes que suponen un favoritismo ante ciertas actuaciones.

Cuando se les plantea que expliquen cómo son las relaciones entre los demás compañeros del agrupamiento todos coinciden en que son escasas. Que los momentos de encuentro se limitan a espacios de formación o almuerzos en fechas señaladas. Uno de los docentes entrevistados ha podido vivir la experiencia de estar en otra de las escuelas del agrupamiento y comenta que el sentimiento que le invadía era de soledad. Lo que nos hace pensar que no solo la separación física existe sino que ésta también es profesional y relacional. Complementario a esta idea, el tamaño del agrupamiento también condiciona mucho el ambiente relacional. Nos encontramos escuelas con casi un centenar de docentes frente a otras con apenas la media docena, lo que supone una variable a contrastar. Obviamente en los agrupamientos mayores las relaciones son más dificultosas, frente a escuelas que con tan escaso número de docentes cualquier encuentro informal supone un momento excepcional para resolver dudas, llegar a acuerdos, etc.

En referencia a **relaciones con las familias** se diferencian dos escenarios, familias con situaciones muy complicadas socialmente, que demandan mucho y padres que no aparecen por el centro en todo el año. Parece que en esta cuestión influye mucho el nivel socioeconómico y el contexto donde se ubica la escuela.

Finalmente se agrupan las respuestas a las preguntas de **a quién acuden cuando tienen dudas, dificultades, conflictos o se sienten desmotivados**. A nivel generalizado la respuesta más usada es la dirección, seguido del director de turma o los compañeros de turma.

Discusión y conclusiones

Los resultados revelan multitud de aspectos muy interesantes que ofrecen pistas sobre cómo son las relaciones y de qué manera estas influyen en el desarrollo de la escuela o del propio agrupamiento en sí. Es importante resaltar que las conclusiones aquí extraídas no pretenden ser generalizadas en el resto de escuelas. Desde la investigación narrativa se apoya que Sino agrupar respuestas desde la propia percepción y narrativa de los sujetos.

Entrando en la primera aportación podemos afirmar que los agrupamientos están liderados por profesionales con una gran experiencia y profesionalidad. Se caracterizan por un liderazgo participativo o democrático (Fierro y Villalva, 2017) promocionando momentos de reflexión y colaboración (Shulman, 1997). Líderes que conocen y aplican estímulos para que su colectivo docente afronte mejor los retos diarios. Impulsores de ambientes de trabajo que supongan nuevos retos desde la motivación personal (Caro, Castellanos, & Martín, 2007; Curtis & O'Connell, 2011), donde los implicados crecen y se desarrollan (Thompson, 2012).

A pesar de que se percibe un buen ambiente de trabajo y una relación efectiva que potencia el mejor desempeño laboral (Jeon & Ardeleanu, 2020), existen matices que fragmentan esta atmósfera de trabajo. Según la visión de los directores, se percibe un cambio relacional cuando dialogan con los compañeros. Parece ser que su posición y cargo limita a la hora de entablar diálogos más allá de las propias dudas y cuestiones urgentes a resolver. Idea que coincide con trabajos sobre cómo el clima laboral influyen en el desempeño del personal docente (Enriquez y Calderón, 2017; Jeón y Ardeleanu, 2020).

Hemos detectado una serie de aspectos, llamativos bajo nuestro punto de vista, que influyen en el clima relacional y que coartan sobremano las relaciones dentro de la escuela. El primero de ellos es la historia del agrupamiento y de la escuela en sí. Aunque parezca curioso la propia idiosincrasia en la que se sustenta la escuela restringe los momentos de compartir y la cultura relacional. Los acontecimientos pasados y la forma en cómo se pudieron vivir condicionan los ambientes de trabajo presentes. Podemos aseverar que las relaciones traspasan los calendarios del centro, maquillando a estas de los recuerdos y sucesos respirados dentro de los muros de la escuela.

Otro de los aspectos que detectamos que influyen en las relaciones que se dan es, la propia construcción del edificio. Sin saberlo el arquitecto que irguió los pilares de la escuela no era consciente de la influencia que estos iban a tener en el comportamiento de las personas y mucho más cuando estos superan las 16 décadas. Se han detectado diferencias con respecto a construcciones más actuales frente a edificios más longevos. Por lo que debemos entender y ubicar los discursos en función de cuestiones como: antigüedad del edificio, valor histórico, trayectoria del agrupamiento, desarrollo profesional de los docentes que trabajan en él, entre otros.

Sumado a la historia del agrupamiento y la construcción del edificio, se detectan también diferencias relacionadas con la edad y el número de docentes. Se ha podido observar que en los agrupamientos donde el profesorado tiene más edad las relaciones suelen ser más frías y distantes frente a las escuelas donde el colectivo docente es joven y con menos experiencia docente. Igual ocurre con el número de profesores. A mayor número de personas, encuentros menos frecuentes y apegados. Inverso a pocos profesores, en las que las relaciones suelen ser mucho más asiduas y familiares.

En este sentido, y agrupando todas las ideas anteriores somos conscientes de que el modelo de las relaciones está condicionado y condiciona tanto la organización, como el ambiente de trabajo, y por tanto los momentos de compartir dentro del agrupamiento (Furnham, 2001).

Avanzando en más resultados, nos llama la atención que a pesar de que la organización institucional es en agrupamientos de escuela, las relaciones entre ellas son terriblemente escasas. Parece que no comparten un mismo sentir dentro de este agrupamiento y si a esto se le suma no ser la escuela sede, la sensación de vínculo es todavía más empobrecida. Esto corrobora y pone de manifiesto el desconcierto que sigue existiendo en relación a la desconformidad de esta forma de organización y a la necesidad de un nuevo modelo organizacional.

En relación a esta idea, en una de las entrevistas una docente nos comenta que muchas veces pierdes diez minutos atendiendo a alguien y ganas horas de trabajo. Es decir, que el tener al director o subdirector cerca hace que puedas hablar o intercambiar ideas en cualquier momento “informal” y ahorrarte procedimientos más formales y dilatados en el tiempo. Parece necesario que existan momentos de colaboración no entre

los miembros de la comunidad educativa, sino de todos los centros del propio agrupamiento y de los restantes agrupamientos, que favorezcan las redes de participación (Ainscow, 2009).

Como apuntan algunos teóricos (Boyce y Bowers, 2018) la clave del liderazgo de la dirección tiene una gran influencia en clima de la escuela y en la satisfacción de esta. Es necesario que el director provoque la reflexión, emoción y colaboración (Shulman, 1997) creando vínculos de confianza (Serrano Orellana y Portalanza, 2014) para promover y general el cambio (Caro, Castellanos, & Martín, 2007). Pero no vale cualquier liderazgo, sino aquel que incremente la calidad de la organización y del alumnado (Darling-Hammond, 2012; Du Plessis, 2013; Bolívar, 2019; Gronn and Ribbins, 2003; Marzano, Waters and McNulty, 2005; Kythreotis and Pashiardis, 2006), favoreciendo internamente la mejora de la educación (Harris, 2012; Hopkins, 2008); así como un largo y complejo proceso de desarrollo (Bolam et al, 2005) en un clima de confianza interrelacional. Podemos concluir que “se ha producido una clara desproporción entre las posibles cualidades de liderazgo de los directivos, considerados como los principales impulsores del cambio, y el mantenimiento de un patrón centralizador y racionalizador que tiene una tradición centenaria en Portugal, con sus estructuras organizativas poco democráticas, con una administración orientada al control y no al desarrollo.

Tras todo lo comentado, damos por supuesto el debate que la educación portuguesa lleva tiempo planteándose: ¿las escuelas portuguesas necesitan un cambio en la gestión de las escuelas y en la configuración de la dirección? ¿Ha llegado el momento de reorganizar los agrupamientos en escuelas gobernadas por un líder presente y prestado al encuentro diario con los docentes?

References

- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira*

de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v.03, (9), 796-813,, DOI: 10.31892/rbpb2525-426X.v3.n9

Borrvalho, A., Cid, M., & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as) aprendizagens: das questões teóricas às práticas de sala de aula. In M. I. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 219-240). CRV.

Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward sane volving conceptualization of instructional Z25 years. *Journal of Educational Administration, 56* (2), 161-182 DOI: 10.1108/JEA-06-2016-0064.

Caro, M. Castellanos, I. & Martín (2007). Propuesta de una escala de medición de la responsabilidad social corporativa en la actividad turística. En Ayala, J. (Ed.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro, Universidad de la rioja, España* (2007),. 2621-2631

Costa, A. P., Neri de Souza, F., Loureiro, & M. J., Reis, L. P. (2015). Análise de Interações Focada na Colaboração e Cooperação do Modelo 4C. *Revista Lusófona de Educação, 29*, 31-51. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5093>

Craig, C. J. 2007. "Story Constellation: A Narrative Approach to Contextualizing Teachers' Knowledge of School Reform." *Teaching and Teacher Education 23* (2): 173–188. doi:10. 1016/j.tate.2006.04.014.

Curtis, E., & O'Connell, R. (2011). Essential leadership skills for motivating and developing staff. *Nursing Management, 18* (5) 32-35

Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI. Santiago (Chile): *Área de Educación Fundación Chile*.

De la Garza, S. Ruiz, F., & Hernández, R (2013) Diagnóstico de liderazgo gerencial y clima organizacional en una empresa familiar metal mecánica. *Global Conference on Business and Finance Proceedings, 8* (2), 1857-1862

Du Plessis, P. (2013). The principal as instructional leader: guiding schools to improve instruction. *Education as Change, 17*(1), 79-92. DOI: 10.1080/16823206.2014.865992

Enríquez, M., & Calderón, J. (2017). El Clima Laboral y su Incidencia en el Desempeño del Personal Docente de una Escuela de Educación Básica en Ecuador. *Revista PODIUM, 142*(1),.134 - 143.

Fierro, I., & Villalva, M. (2017). El liderazgo democrático: una aproximación conceptual. *INNOVA Research Journal, 2*(4), 155-162. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n4.2017.210>

Furnham, A. (2001). *Psicología Organi-zacional*. Mexico: Granica

- García-Garnica, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- Huberman, Michael. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación* (pp.183-235). Madrid: Amarrotu.
- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Journal Early Education and Development*, 31(7), 1031 - 1051. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Kelchtermans, G. (1999). Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED432582>
- Li, C., & Hung, C. (2009). The influence of transformational leadership on workplace relationships and job performance. *Social Behavior and Personality*, 37(8), 1129-1142.
- Lima, L., Sá, V. & Torres, L.L. (2020). Diretor, Direção, Equipa de Direção e Outras Ambiguidades. In Lima, C. L., Sá, V., Torres, L L. (Orgs.) (2020). *Diretores escolares em ação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 7-17.
- Oriola, S., & Cascales, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 41-58. [10.30827/profesorado.v23i2.9192](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192)
- Serrano Orellana, B., & Portalanza, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5 (11), 117-125.
- Thompson, J. (2012). Transformational leadership can improve workforce competencies. *Nursing Management*. 18 (10), . 21-24.