

Efecto meteorológico: el clima escolar desde las percepciones docentes y del equipo de gestión de un colegio secundario estatal de Tierra del Fuego

Atmospherical effect: the School Atmosphere from the Perceptions of Teachers and the Management Team of a State Secondary School in Tierra del Fuego

Jennifer M. Bracking

Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) – Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). Río Grande, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina
jjmmbv@gmail.com

Resumen

Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar las percepciones del cuerpo docente y del equipo de gestión en un colegio secundario estatal de Tierra del Fuego, a fin de identificar obstáculos que afectan el clima escolar, entendido como el conjunto de aspectos normativos y axiológicos en la convivencia institucional. La metodología empleó un enfoque etnográfico, cuyo trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas durante 2021 acerca de las siguientes dimensiones: comunicación, liderazgo, motivación, compromiso laboral y relaciones interpersonales. Se complementó con la recolección de datos cuantitativos (ausentismo, licencias, horas vacantes, títulos supletorios o idóneos) de la base informática del colegio. Como resultado, predominan las percepciones negativas sobre el clima escolar del establecimiento estudiado, con mayor presencia entre docentes que en el equipo de gestión. Se constituyeron dos grupos para organizar los resultados: a) gestión institucional, con dos indicadores: liderazgo (preponderancia verticalista) y comunicación organizacional, que incluye procesos de regulación (excesiva burocracia, comunicación deficiente, decisiones inconsultas, diálogos informales) y de control (negación de permisos, descuentos por tardanza en traslados); y b) el sentido de pertenencia (o compromiso laboral), con dos indicadores: relaciones interpersonales (manipulación, maltratos, desvalorización) y motivación (ausentismo crónico, alta rotación, insatisfacción). El tema constituye un área vacante, centrado en el clima escolar institucional sin énfasis en factores sociales, o sea, en aspectos en los cuales los equipos de gestión tienen mayor capacidad de intervención; en ese sentido, los resultados de la investigación habilitan a pensar mejoras en las instituciones educativas.

Palabras clave: Clima escolar; Relaciones interpersonales; Gestión institucional; Percepciones docentes

Abstract

This article presents the results of a qualitative research that aimed to analyze the perceptions of the teaching staff and the management team in a state secondary school in Tierra del Fuego, in order to identify obstacles that affect the school atmosphere, understood as a set of normative and axiological aspects in institutional coexistence. Concerning the methodology, an ethnographic approach was applied; and field work consisted of conducting interviews during the year 2021 with the following dimensions: communication, leadership, motivation, work commitment, and interpersonal relationships. It was complemented with the collection

of quantitative data (absenteeism, licenses, and vacant hours, supplementary or suitable titles) from the school's computer database. As a result, negative perceptions about the school atmosphere of the studied school predominate, with a greater presence among teachers than in the management team. Two groups were formed to organize the results: a) institutional management, with two indicators: leadership (top-down preponderance); and organizational communication, which includes regulation processes (excessive bureaucracy, poor communication, unconsulted decisions, informal dialogues) and control (denial of permits, discounts for delays in transfers); on the other hand, b) the sense of belonging (or work commitment) with two indicators: interpersonal relationships (manipulation, mistreatment, devaluation) and motivation (chronic absenteeism, high turnover, dissatisfaction). This subject constitutes a vacant area, focused on the institutional school climate without emphasis on social factors, that is, on aspects in which the management teams have greater intervention capacity; in this sense, the results of this research enable us to think about improvements in educational institutions.

Keywords: school atmosphere; interpersonal relationships; institutional management; teacher perceptions

Recibido: 13/08/2022; Aceptado: 03/12/2023

Introducción

La escuela es a la vez *trama*, *artificio* y *apuesta*: trama, en cuanto a que las acciones que en su interior se realizan están dotadas de múltiples sentidos; artificio, porque es respuesta de la gestión educativa a las demandas de la sociedad a través de la adopción de una estructura logística, con esquemas operativos orientados hacia el control/regulación de procesos; y finalmente, es una apuesta, ya que está presente una combinación particular de recursos humanos, instrumentales, temporales y operativos que permiten perseguir un resultado específico con una visión común.

La convivencia en el interior de las instituciones educativas involucra un conjunto de elementos de carácter ético (deontológico –que implica normas– y axiológico –que implica valores–) tales como el nivel de cohesión entre los miembros de la escuela y de colaboración entre los diferentes componentes (dirección, personal docente, personal administrativo, maestranza), que orientan el buen desempeño y la calidad del proceso educativo. Estas interacciones entran en juego con otros factores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación, la cooperación, el compañerismo, la diversidad, entre otros, para conformar el clima escolar, es decir, el modo en que todos los miembros de una comunidad educativa perciben la escuela.

En función de lo anterior, se remarca la relevancia de conocer el clima escolar de una institución. A nivel social, la convivencia escolar es importante y vital como modelo de construcción de la ciudadanía. A la vez, a nivel institucional, la convivencia influye en el adecuado desarrollo del proceso pedagógico, ya que las relaciones entre actores educativos repercuten en el logro de determinados objetivos (ya sea organizar una feria de ciencias, coordinar programas, planificar eventos, etc.), y finalmente, a nivel individual, influye en las condiciones y en las valoraciones para el desempeño de diversas funciones escolares como también en las satisfacciones/frustraciones laborales/personales. El clima escolar es entendido, para este estudio, siguiendo la perspectiva de Brunet, como “el conjunto de percepciones que los individuos y los grupos que trabajan en una organización tienen de su lugar de trabajo” (2011, p. 8). Dichas percepciones se agregan, en parte en forma sinérgica, pero también de modo entrópico, en tensiones y/o contradicciones, en el interior de la institución, lo que varía de acuerdo con la gran diversidad de experiencias, personalidades, intereses y motivaciones.

Esta comunicación tiene como objetivo identificar los elementos que se perciben como obstaculizantes del clima escolar y con ello afectan la comunicación, la motivación, el compromiso laboral y las relaciones interpersonales, a través de un estudio situado en un colegio secundario de gestión estatal de la ciudad de Río Grande, provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

La relevancia de la investigación radica en tres factores fundamentales: el primero es que se halla focalizada en tres aspectos de la gestión educativa, puntualmente en las relaciones entre los equipos de trabajo (de gestión y del cuerpo docente) del nivel secundario. Esto marca una diferencia con otros estudios sobre el clima escolar que se han centrado en la convivencia áulica y/o en sus efectos pedagógicos, por ejemplo, mencionamos como antecedentes, en relación con esto último, los investigadores Daniel Miguez (2020), Fernando Onetto (2013), en Argentina, a Cornejo y Redondo (2001) en Chile y a Hoyos (2021) en Colombia, entre otros. Por otra parte, la importancia radica en que fue efectuada en un colegio de la provincia de Tierra del Fuego, la cual es aún muy joven, y en la que los estudios revisados sobre la presente temática son escasos. Por último, la *significatividad* de la investigación reside en que puede ser empleada a modo de diagnóstico para la búsqueda de estrategias de mejoras para ser implementadas en la convivencia institucional y del nivel secundario en general.

En relación con el recorrido de este documento, en primer lugar, se presentan las perspectivas de varios autores sobre la noción de clima escolar. El estado del arte contribuyó a la elaboración de las dimensiones que orientaron el desarrollo del trabajo investigativo en el colegio seleccionado. La investigación empleó un enfoque etnometodológico, cuyo trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas durante el año 2021 con las siguientes dimensiones: comunicación, liderazgo, motivación, compromiso laboral y relaciones interpersonales. Esto posibilitó la producción de datos desde las versiones recogidas de los entrevistados, para luego aplicar un análisis de datos del tipo cualitativo. Se complementó con la extracción de información cuantificable (ausentismo, licencias, horas vacantes, títulos supletorios o idóneos) del sistema administrativo de datos del colegio (Sistema Informático de Gestión Educativa).

Finalmente, se exponen los resultados de la investigación presentando el escenario general de las percepciones del clima escolar por parte del equipo de gestión y del cuerpo docente, a fin de plantear las principales conclusiones y la apertura de nuevos interrogantes que aporten a futuras investigaciones.

Marco teórico

Siguiendo al sociólogo francés Luc Brunet (2011), se retoma el concepto de *clima organizacional* en una institución laboral, entendido como el conjunto de características estructurales, organizacionales y funcionales que se integran por medio de un proceso dinámico que condiciona el desarrollo de sus procesos y a la vez que otorga *identidad* propia a la institución. En otras palabras, se trata del estilo o personalidad de una organización compuesta por múltiples dimensiones, en la que surgen condicionantes en el *ambiente laboral*, caracterizados por las experiencias personales y socializaciones disímiles, como así también por modelos culturales contrapuestos.

Luc Brunet (2011) introduce como novedad el análisis de las percepciones emocionales de los integrantes de una organización sobre las necesidades laborales satisfechas o no, para mostrar que la *motivación* varía según el clima organizacional o laboral. Aporta otro concepto vinculado al anterior, el de las *relaciones interpersonales*, pues en cada institución están presentes redes de intercambios comunicacionales no azarosos, entre los que el autor menciona los vínculos de confianza, la actitud de calidez y respeto, que forman parte del terreno de las emociones humanas, y dos factores a los que les otorga mayor peso semántico: la empatía y el respeto.

En este artículo se propone que la perspectiva de Brunet (2011) resulta un aporte valioso que contribuye a pensar específicamente la institución educativa a través de relacionar el concepto de clima organizacional o laboral con el de *clima escolar*. En cualquier institución laboral se producen interacciones entre sus integrantes; en este caso, entre docentes y el equipo de gestión, por lo que cabe comprender la forma en la que interactúan, cuáles son sus necesidades, sus motivaciones y cómo cada integrante percibe el *clima de trabajo*. Esto genera consecuencias en sus comportamientos, y en el caso de la institución educativa, causan impacto sobre el denominado *clima escolar*. En adelante se hará foco en este último concepto.

La noción de clima escolar está vinculada a interacciones que configuran lazos que se forman entre colegas-profesores, y entre docentes y equipo de gestión, que operan según creencias, afinidades, amistad, compañerismo y expectativas. El componente motivacional, aunado al grado de satisfacción, se traduce en responsabilidad, cumplimiento, dedicación, esfuerzo; es decir, en una relación dinámica en la que el docente puede desarrollarse y alcanzar así la plenitud profesional, personal y afectiva. Por ello, resulta significativo indagar cuáles son los

factores que favorecen o que obstaculizan el clima escolar, ya que afectan de lleno al compromiso laboral en la institución educativa y también al proceso educativo.

Por otro lado, en relación con la institución educativa, Goncalves (2000) en Colombia, y Cornejo y Redondo (2001) desde Valparaíso, Chile, ponen foco en la figura del líder como clave para la construcción de un buen clima escolar, y es justamente este líder quien genera o fortalece el grado de compromiso laboral, fomenta el respeto a sus docentes, deposita confianza en ellos, les permite lograr autonomía, valora y estimula cada aporte a la institución, con el objetivo de lograr un ambiente armónico y con sentido de la responsabilidad. En esta línea argumental, la contribución a este documento de los autores mencionados está dada por la visión sobre cómo el líder incide en el clima escolar y determina las acciones posteriores, no solo en lo relacionado con el quehacer del individuo, sino con sus sentimientos e intereses.

Desde la mirada particular sobre la gestión directiva en las escuelas, T. Dary y T. Pickeral (2013) amplían la visión sobre el clima escolar incorporando, entre otras dimensiones de análisis, el grado de afinidad entre las personas, las normas, los objetivos y valores institucionales, las políticas y prácticas (tanto de índole educativa como institucional), la estructura organizativa, los apoyos disponibles, los procedimientos y el estilo de liderazgo.

Estas dimensiones condicionan el clima escolar; ya que el modo en que se relacionan genera en los actores educativos sensaciones de bienestar o malestar psicofísico, y con ello, sentimientos positivos o negativos que funcionan, metafóricamente, como *efectos meteorológicos*¹ dentro de la institución educativa. Somoza (2009), desde el campo educativo, en concordancia con Murillo Torrecilla y Becerra (2009) en Chile, y Albañil (2015) en Perú, coinciden en reconocer y valorar las *percepciones de los docentes* sobre sus realidades y destacan la motivación, el compromiso laboral, la comunicación y el sentido de pertenencia institucional, como *responsabilidad de la gestión directiva*, para afianzar o reafirmar (o no) la autoestima de cada profesor, y de ese modo, lograr un buen -o mal- clima escolar.

Ampliando el panorama de estudios revisados sobre la temática meteorológica, se rescata de la lectura de los informes oficiales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019) que, aun cuando la gestión del clima organizativo, escolar y de convivencia han sido declarados ejes fundamentales del Marco para la Buena Dirección (MBD), y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), la realidad muestra que las propuestas para mejorar el clima en las escuelas no se ajustan, son escasas o ineficaces, porque no hay una política de calidad educativa.

En Argentina, los trabajos revisados se han centrado en problemáticas relacionadas con el factor climático desde el punto de vista áulico, a nivel secundario o superior, y enfocados en la convivencia entre docente-estudiante, como el de Olga Barrientos, quien se refiere al impacto del clima escolar y cómo incide directamente en la calidad educativa: "las relaciones interpersonales constituyen, a nuestro parecer, el factor que facilita u obstaculiza el logro de metas educativas en el clima escolar" (2014, p. 24).

1 En función de estos planteamientos, la metáfora meteorológica empleada como título en este documento facilita la comprensión de cómo los docentes perciben el clima escolar en la escuela objeto de estudio. Así como hay factores relacionados con el clima ambiental: temperatura, altitud, humedad, condiciones geológicas, etc., que interactúan entre sí, en un entorno escolar o institucional, los estados climáticos pueden percibirse brindando una sensación de bienestar o malestar psicofísico, por lo que la estructura organizativa, apoyos disponibles, procedimientos, estilo de liderazgo presente, etc., generan sentimientos que pueden traducirse en positivos o negativos, y no todos los sujetos tienen similares percepciones del clima; del mismo modo sucede con las condiciones meteorológicas.

Por otro lado, Bompadre señala que, en la actualidad, hay que detenerse a pensar no solo en factores internos que condicionan el clima escolar, por ejemplo, el líder, sino que los hay también externos que sopesan y actúan como detonante: “las familias y sus problemáticas, la baja relevancia social del rol docente, los cambios tecnológicos, los cambios educativos, políticos y otros” (2016, p. 4). Sin perder de vista lo expuesto, este trabajo hará énfasis en los factores internos del clima escolar, ya que estos dependen en mayor grado de las decisiones e intervenciones de los equipos de gestión. Conjuguar la visión externa de la escuela con la visión interna de los actores² es una metáfora binaria, pero no dicotómica, ya que las fronteras son difusas, multifacéticas, contradictorias, complejas y ambivalentes.

En síntesis, como marco teórico específico de las dimensiones involucradas en el análisis se utilizaron los siguientes autores: gestión institucional (Perassi, 2008; Pozner, 2008); liderazgo (Pozner, 2000; Sendón, 2007; Cruz-Ortiz *et al.*, 2013; Ponce, 2014; Lucano Moreno, 2023); comunicación organizacional (Perlo, 1995; Fonseca, 2011; Williams, 2013; Ebrahimi y Mohamadkhani, 2014); sentido de pertenencia (Jaik *et al.*, 2010); relaciones interpersonales (Halpin, 1966; Silver, 1983; Williams, 2021); motivación (Larrosa, 2000; Allidière, 2011; Murillo Torrecilla, 2016).

Metodología

La metodología consistió en un enfoque cualitativo de corte etnográfico, según la propuesta de análisis de Sagastizábal y Perlo (2002). Este análisis permitió indagar e identificar percepciones de los docentes y del equipo de gestión sobre diferentes dimensiones que atañen al concepto de “clima escolar”, a fin de otorgar sentido a sus dichos, dentro de un contexto educativo y social. Las percepciones fueron analizadas a la luz de las siguientes dimensiones teóricas: a) gestión institucional, con dos indicadores: liderazgo; y comunicación organizacional (incluye procesos de regulación y de control); b) sentido de pertenencia (o compromiso laboral) con dos indicadores: relaciones interpersonales y motivación.

Esto permitió identificar los factores que obstaculizan o interfieren de modo negativo en el clima escolar del colegio estudiado.

El perfil docente que se seleccionó para efectuar las entrevistas fue delineado pensando en miembros de la gestión estatal de nivel secundario del turno matutino de la localidad de Río Grande, con las siguientes características: a) considerable antigüedad (entre tres a seis años); b) notable carga horaria (al menos siete horas reloj, para el caso de un cargo directivo, y veinte horas cátedras como mínimo en cuanto a los docentes). Estos criterios para la conformación de la muestra intencional lograron aumentar el grado de confiabilidad, ya que garantizaron el suficiente conocimiento de la institución escolar por parte de los entrevistados. Además, el anonimato les facilitó brindar la información requerida. Por otra parte, para ampliar la diversidad de perspectivas, se entrevistó a docentes y a personal del equipo de gestión (coordinador de ciclo, asesor pedagógico, vicedirector).

2 El escenario reciente, pospandémico y de recesión económica en Argentina, requiere comprender el entorno escolar desde una profunda reflexión, ya que se encuentra latente el peso de ciertas expectativas que irrumpen en la escuela, las demandas sociales, la acentuación oficial inclusiva, la necesidad de reorganización estructural que conjugue en la actualidad pasado, presente y futuro en las percepciones de los actores, la fuerte demanda docente acerca de la estabilidad laboral y el salario acorde con las funciones que realizan. Conciliar todos estos elementos no es tarea sencilla, dado que impactan directamente sobre docentes y equipos de gestión; por un lado, en relación con los docentes, en forma de insatisfacción, cansancio, desmotivación, sobrecarga de trabajo, ausentismo, y por otro, respecto del equipo directivo, como exigencia, desconfianza y control.

La información obtenida, propone Marradi (2007), guardará una estrecha relación con actividades o acciones pasadas desde la voz de sus protagonistas, lo que supone incluso gestos y silencios, a partir de lo cual se apunta a comprender motivaciones/percepciones o prácticas de grupos o sujetos.

Para el análisis de las entrevistas, se realizó una primera lectura prestando atención a lo que los docentes manifestaron; luego, en una segunda lectura, se reorganizó el contenido, considerando las recurrencias y divergencias a fin de agrupar los relatos empleando las dimensiones iniciales, prestando especial atención a la posibilidad de dimensiones emergentes. Esto permitió lograr un horizonte exegético y hallar los elementos claves o rasgos predominantes de las percepciones sobre las interacciones y la convivencia que conforman en su conjunto el clima escolar. Se enfatizó particularmente el análisis de las percepciones de carácter axiológico, que posibilitaron dar cuenta del nivel de cohesión y de colaboración entre los miembros de la escuela, la identificación de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la diversidad, el compromiso, entre otros, que hacen al entramado complejo de la convivencia escolar. Dado el peso que el clima escolar tiene en la calidad educativa en general, como se expresó en el marco teórico, resultó relevante identificar, entre las percepciones del cuerpo docente y del equipo de gestión específicamente, aquellas que indicaran factores que lo obstaculizan.

Este diagnóstico, si resultara adecuado, podría contribuir a la posibilidad de intervención para la mejora institucional.

Sumado a lo anterior, a modo de complemento metodológico, y con la colaboración de un informante clave perteneciente a la institución, se analizaron datos cuantificables de la base informatizada que posee la escuela: a) registros de inasistencias docentes (por diversa índole, por ejemplo, licencias por largo tratamiento o licencia semanal de dos a tres días convenidas dentro de lineamientos sindicales, etc.); b) registros de personal comisionado, que cumple otra función fuera de la dependencia; c) registro de personal titular que ha optado por licenciar sus horas titulares, que aceptó algún cargo con carácter de suplente, con menor estabilidad laboral, en otra institución; d) docentes suplentes o idóneos en continua rotación; y e) cantidad de espacios sin cubrir para la prosecución de contenidos a enseñar. Estos datos se triangularon con el análisis cualitativo anterior en pos de la elaboración de resultados.

Resultados: análisis de las tensiones en el clima escolar

En este apartado se presentan, a modo de resultados, las percepciones organizadas en los dos grupos categoriales: a) gestión institucional, y b) sentido de pertenencia. Se describe cada una de las dimensiones y cada uno de sus indicadores, y se exponen las percepciones de los docentes y las del equipo de gestión. Cabe aclarar que, dada la interrelación entre las dimensiones, ya que entre todas conforman el clima escolar, se producen entrecruzamientos entre ellas, sin embargo, se remarca en cada caso la categoría que se considera predominante.

Específicamente, se observó una tensión o divergencia en los significados esgrimidos, dado que, mientras el grupo docente predominantemente enfatizó factores negativos que constituyen obstáculos al clima escolar, los integrantes del equipo de gestión remarcaron algunos aspectos positivos. Desde el punto de vista de este trabajo, dichas tensiones podrían ser identificadas también como parte de los obstáculos que influyen en el clima escolar en general.

Gestión institucional

Esta dimensión involucra la misión y la visión institucional. Siguiendo a Pozner (2008), implica una política educativa y una forma de cogobierno a través de una tarea colectiva, por-

que se lleva adelante trabajando en equipos, pero también donde la figura del líder cobra mayor preponderancia pues dinamiza el clima de una institución y organiza el trabajo pedagógico y permite (o no) la participación democrática de otros actores en la toma de decisiones. Con base en estos presupuestos teóricos, en el análisis de la investigación, numerosos docentes consideraron escasa la claridad de la visión y misión de la gestión del colegio. Por esta razón, este aspecto se considera un tema controversial a discutir, así por ejemplo, la entrevistada E2 expresa: “es un caos, ahora quieren trabajar el PEI [Proyecto Educativo Institucional] del colegio y a las jornadas no va nadie de mi departamento”, en tanto E5 sostiene: “cambian de asesor, de coordinadora, y se vuelve a empezar porque no hay continuidad de línea de trabajo”. Por otra parte, estas aristas muestran claramente la escasa relación que posee el personal de gestión entre sí y esta situación impide definir la actualización del PEI, lo que genera el desconcierto del cuerpo docente.

Asimismo, los docentes expresan una demanda hacia el equipo de gestión por su supuesta inacción respecto de los estudiantes. E5 y E3, en concordancia, señalan que “se intenta enseñar, porque es el mandato, pero, por el otro lado, hay que contener, y más que contener, es tolerar”, ya que puntualiza (E3) “vienen con top, pupera, calza, toman mate, llegan a cualquier hora y la gestión no hace nada”. Al respecto, Perassi (2008) postula que, cuando la gestión no tiene una visión del camino hacia dónde ir, o no se tienen lineamientos claros, se percibe un rumbo institucional impreciso, lo que genera incertidumbre y malestar entre los individuos que la componen. Esto puede verse con claridad entre los miembros del colegio estudiado.

Liderazgo

Según Ponce (2014), la figura del líder es el eje de toda institución educativa: posibilita que se logran metas, organiza el trabajo en equipo; la efectividad de su figura instala confianza y seguridad entre los docentes; además, es el que impulsa el crecimiento y la participación personal, por lo que es un detonante del buen o mal clima dentro de la institución. En este documento se considera que el liderazgo es una categoría determinante e influyente en la percepción que tienen los actores docentes sobre el clima escolar y para la ejecución de los objetivos de la gestión. El clima ecuánime genera congruencia para el docente, y es el líder quien logra ocasionar la conquista de metas con una visión global encauzada hacia la excelencia organizacional (Cruz-Ortiz et al., 2013; Lucano Moreno, 2021). Harms y colaboradores (2010) aluden a que el líder forja la participación innata del trabajo en equipo y provoca tendencias y cambios en la cultura organizacional mediante la sinergia laboral, además de empoderamiento individual, lo que repercute en el nivel de compromiso y la motivación laboral.

En el relevamiento realizado en el ámbito institucional, el cuerpo docente evidencia con mayor claridad o tendencia el estilo de gestión verticalista, que, según Pozner (2000), es un modelo que se respalda en valores como la obediencia y el acatamiento permanente a las decisiones del director. El estilo verticalista se vislumbra en testimonios de docentes, una de las entrevistadas en particular menciona:

Se trabaja en completa soledad, aunque a veces es bueno porque así nadie te jode, pero esto indica que tampoco a los directivos les importa lo que vos hacés; eso sí, *no podés opinar distinto de su política, porque te crucificás sola.* (E4, el énfasis es mío)

Es decir que, según la percepción de la docente, el estilo de gestión verticalista obstruye cualquier tipo de propuesta, pues reconoce que se vive una fuerte condena y al mismo tiempo, que se evidencia una importante sensación de abandono, dado que la gestión minimiza lo que vivencian los docentes en el interior de la institución.

Desde otro punto de vista, se podría considerar que, en la escuela, ante la desconfianza por parte del equipo de gestión respecto de las posibilidades de los docentes, estos intentan ocultar sus debilidades; por eso, no piden ayuda ni la ofrecen. De ese modo, aparecen percepciones negativas que operan como una agenda oculta. En relación con lo anterior, una de las entrevistadas expone:

Cada actor institucional conoce y sabe cuáles son sus derechos y obligaciones pero ante tanta desprolijidad y mandoneo te encontrás con que tenés más obligaciones que derechos, y si te quejás, ya te salen con el discurso de que no querés laburar. (E3)

A partir de lo que expresan los autores mencionados sobre el liderazgo y en relación con lo que señala (E3), se puede afirmar que en las percepciones de los docentes hay una descripción de un limitado escenario institucional, caracterizado como un entorno donde no se escucha ni se valora, y esto no resulta ameno para el docente.

Por otro lado, con respecto a las directivas de la gestión, las entrevistadas concuerdan en que son poco claras y que existe una significativa competencia de poder entre los distintos actores institucionales, que deriva en distintos conflictos dentro la institución, tal como señala una de las entrevistadas, quien se vio afectada por una decisión unilateral de la gestión que no se atuvo a la normativa vigente para el acceso a los cargos:

la docencia es “una bolsa de trabajo”, llegan a ocupar puestos privilegiados, *toman horas-cargos bajo cuerda y te quitan posibilidades*; digamos que está mal, pero bueno, esto genera tensión, y por eso, hay varias maneras de hacer las cosas, pero las prefiere así, por comodidad, debido a la falta de toma de decisiones por parte del equipo de gestión, y a las marchas y contramarchas que suceden en el quehacer diario dado y que es una de las debilidades institucionales. (E3, el énfasis es mío)

De lo expuesto por la entrevistada se puede traducir que está presente una competencia desleal para el acceso a cargos u horas cátedra, donde se prioriza el interés personal de la gestión, que ignora o bloquea a los docentes para evitar su crecimiento dentro de la institución.

En otro orden, la mirada que presenta el equipo de gestión con respecto a la categoría “liderazgo” denota las siguientes características: “abierto”, “permite el diálogo”, “democrático”, “acepta propuestas”. En relación con las propuestas docentes, el equipo de gestión concuerda en que “no significa que sean siempre aceptadas, ya que algunas de las opiniones docentes no están enlazadas con normativas, o con situaciones exclusivamente pedagógicas” (Integrante equipo de gestión: exvicedirector).

Sendón menciona que el liderazgo verticalista corresponde al “modelo casero”, que suele ser el predominante. Respecto de la mirada que pone el equipo de gestión sobre los docentes, la autora expone que los rasgos personalistas ponen en riesgo la organización de la escuela, y que, cuando tensionan el clima escolar, provocan una “turbulencia interna” (2007, p. 43).

Del análisis realizado se pone de manifiesto que la percepción de los docentes se halla contrapuesta con la del equipo de gestión. Los docentes perciben que en el personal de gestión hay carencia de empatía, falta de capacitación profesional para resolver los conflictos, escaso interés por lo que sucede en la institución que dirigen, a la vez que sostienen que la mirada está puesta solo en el control sobre la ejecución de las tareas docentes y en la aplicación de las normativas vigentes.

Comunicación organizacional

Castells (1997) señala que la comunicación configura un proceso recíproco, en el cual tanto el orador como el receptor se influyen de forma mutua, al emitir y recepcionar mensajes, con un flujo de información que se nutre y se retroalimenta en forma de circuito. En este apartado, se analiza cómo ese flujo de información circula convenientemente, según intereses, hacia distintas direcciones, ocasionando interferencia y tensión entre los diversos actores en la escuela en cuestión.

Según la experiencia laboral de la entrevistada E1, a lo largo de sus años de práctica docente: “no hay una adecuada comunicación a nivel institucional ni a nivel interpersonal”; esto repercute en una escasa participación de los docentes ante cualquier propuesta educativa, por lo que aseveró “entonces estás sola hablando con la pared, porque es muy raro que una propuesta de los directivos sea aceptada, porque no nos preguntan antes”. La voz de otra de las protagonistas refiere sobre el tema de este modo:

Viste que nunca podés/podemos hacer nada o tomar una decisión, porque nadie nos acompaña. Yo por lo menos a veces me siento totalmente (pausa y respira) aislada y sola en cuanto a tomar una decisión, porque muchas veces una decisión pequeña o no relevante, a una realmente importante, no tenés el acompañamiento. (E3)

Es dable observar a través de estas líneas que “la sensación térmica es candente” y no permite la vinculación entre docentes y equipo de gestión, y que el mecanismo de retroalimentación se encuentra ausente o es nulo. En pocas palabras, la comunicación es un engranaje fundamental para mejorar el clima institucional; requiere que el equipo de gestión conozca el contexto en el que opera, las actividades y procedimientos vinculados con la organización laboral, así como también los valores y expectativas para el desarrollo de habilidades emocionales, individuales y sociales. Ante esto último, la entrevistada E3 refiere que “los directivos te quieren o no te quieren, y si no te quieren, no te informan ni de que hay horas disponibles”. Sobre esta línea argumental, Perlo (1995) recomienda que quienes ocupen la dirección o las vicedirecciones aseguren el flujo informativo y el diálogo constante, pues trabajan desde el nivel macro, organizando las diferentes reuniones con los integrantes del cuerpo docente. Por el contrario, en la institución objeto de estudio se evidenció que, en relación con la comunicación, lo que funciona realmente no es la vía oficial sino la informal. Frente a la necesidad de los docentes de mantenerse informados –ya que se desconfía de las noticias oficiales o se piensa que no están del todo completas–, comienzan a operar las reuniones de pasillos; así lo indica una de las entrevistadas (E3): “aparecen reuniones de radio-pasillo o reuniones en la sala de docentes ante la necesidad de estar informados porque pareciera que lucubran cosas a puerta cerradas”. En este sentido, los rumores afectan las comunicaciones interpersonales; es decir, el contacto directo entre docente-docente, o entre equipo directivo-docente.

La comunicación permite construir consensos, reflexionar y promover espacios de análisis, crítica y construcción (Fonseca, 2011). Sin embargo, en relación con la escuela estudiada, las docentes E2 y E3 denuncian en sus argumentos que “la falta de claridad en los roles y funciones distorsiona la información y generan tensión”; las entrevistadas E1 y E4 agregan que “no hay un ámbito de mediación”, a lo que se suma, en los discursos de E5 y E3, una “falta de democratización y un clima hostil”, y lo señalado por las docentes E1 y E2 que mencionan que “las decisiones se tiran, ni hay chance para la discusión”. Las docentes participantes de la entrevista coinciden en que se encuentra latente un clima laboral interno hostil, complejo, con un bajo nivel de cercanía entre los profesores y el equipo de gestión, situación general que ellas desapruaban.

Por otra parte, diferentes miembros del equipo de gestión coinciden en señalar que “la escuela es muy grande, compleja” y que deben “mejorar los parámetros comunicacionales y fomentar el diálogo”, aunque remarcan que el “acercamiento a los estudiantes es de permanente diálogo y las puertas de la dirección para ellos están siempre abiertas” (Integrantes del equipo de gestión). Explican, con respecto a la comunicación, que se arman grupos de WhatsApp “para informar cosas a los docentes, pero así como se los incluye para que estén al tanto de lo que pasa, se salen” (Integrante del equipo de gestión, coordinadora de ciclo).

De lo expuesto por los integrantes del equipo de gestión se puede observar que, por un lado, rescatan la apertura comunicativa hacia los estudiantes; sin embargo, por otro lado, respecto de lo comunicacional, expresan algunas justificaciones (o “subterfugios”) en lo relativo al tamaño de la escuela o al comportamiento de los docentes. Se visualiza entre ambos mundos –el de los “docentes” y el del “equipo de gestión”– un dualismo que está en constante tensión, con cierto grado de intolerancia, presencia de rumores (que traen aparejados comentarios con intereses encubiertos), con un “atisbo de deslealtad” mutua, entre otros obstaculizadores de la comunicación, y por ende, todo ello puede ser entendido como causal de un clima escolar poco armonioso.

Sentido de pertenencia

Jaik y colaboradores (2010) señalan que el clima escolar en el interior de las instituciones requiere cierto grado de cohesión, por consiguiente, los actores institucionales precisan estar satisfechos en su trabajo, sentir el apoyo entre quienes colaboran, y también seguridad y estabilidad laboral, entre otros aspectos. Estas dinámicas de la organización, del entorno y de los factores humanos serán el punto de análisis detectado en las voces de los protagonistas discutidos a la luz de la teoría. Mohamadkhani indica que es importante “pensar en tomar al otro como el sujeto de derecho que es y poder consensuar con el otro, co-construir con el otro, trabajar con el otro” (2014, p. 65). Esta dimensión de pertenencia se observó en estrecha relación con la dimensión comunicacional. Es decir, el modo en que desde el equipo de gestión se comunica, se informa y se deciden aspectos institucionales que involucran a los docentes es fundamental, ya que puede favorecer o no que estos se sientan parte de la institución o que su participación está siendo considerada o valorada. En relación con lo anterior, las entrevistadas E3 y E5 señalan que la falta de reconocimiento y el grado de insatisfacción que eso genera tienen como efecto la gran ausencia por parte de los docentes a las reuniones de área y/o jornadas institucionales. El alto índice de ausentismo puede ser entendido como un obstáculo o una dificultad de los docentes para lograr un compromiso con la institución, es decir, resulta indicador del bajo sentido de pertenencia institucional.

Relaciones interpersonales

Halpin (1966) y luego Silver (1983) afirman que el clima escolar abierto o positivo depende de las interacciones, especialmente de las reguladas por quien ocupa un cargo directivo hacia los docentes. Estos autores sostienen que algunos integrantes de los equipos de gestión pueden parecer hostiles, e incluso pretender superioridad, puesto que creen que, cuando el personal más trabaja, más produce, y menos tiempo tiene para pensar o preocuparse por el logro de sus metas personales.

Sobre este punto, a partir de las voces entrevistadas, se exponen las percepciones sobre los vínculos entre docentes y equipo de gestión. Puntualmente, la docente E3 manifiesta: “me siento bastante abandonada, porque la palabra sería abandono, abandono, abandono de un docente en función, que está ejerciendo su función, que está acompañando al alumno a los 24 alumnos dentro del salón”; a su vez, las entrevistadas E4 y E5 sostienen que la ausencia

de diálogo o reuniones afectan el trabajo en equipo y el compromiso con la escuela; además, sostiene la encuestada E4 que “no pueden planificar propuestas pedagógicas ya que desde la dirección imponen sin consultar lo que quieren y cómo lo quieren, entonces, no hablemos de acuerdos”. Sumado a todo esto, la entrevistada E4 alude: “te cambian de programa a unidades de contenido o de libro de tema a registro pedagógico y creen que con una reunión alcanza para entender el cambio”; así como otra de las protagonistas encuestadas (E5) argumenta que “no somos Mandrake el mago”. Es posible interpretar que persiste una sensación de insatisfacción personal y laboral que permea indefectiblemente y se halla en palpitable ebullición, sumado a que la mayoría de las entrevistadas sostiene que encuentra dificultades en efectuar el quehacer docente en ese ámbito laboral, pues existe una sombra de vacío que emerge al no poder compartir con pares o con autoridades las mismas visiones y experiencias.

Mohamadkhani (2014) explica que es importante conocer a cada trabajador, dialogar con ellos, saber sobre sus debilidades y potenciarlos; en esta misma línea, Williams (2021) postula que el equipo de gestión que está centrado solamente en controlar y regular al personal muestra desinterés por el nivel de satisfacción laboral, lo que genera malestar. Una entrevistada manifiesta:

Sería interesante que escuchen a los docentes en cosas sencillas como colocar sillas en sala de profesores, en el saludo matutino que hace la directora que pase las novedades del día a modo de anticipar el trabajo, en lugar de retornos por no salir a la formación con los estudiantes o arrearnos como ganado. (E2)

Con relación a lo planteado sobre el modo en que se vinculan tanto docentes entre sí o con el equipo de gestión, y en forma puntual con la directora, las docentes E3 y E4 indican que la autoridad “no acepta las opiniones, y cuando ella quiere algo, te manipula diciendo, por ejemplo, linda, vos que sos tan genial, ¿podrías...?” (E3). Sostienen, además, “nosotras le ponemos onda pero ella no te deja si no le gusta” (E4). Claramente, las entrevistadas ponen de manifiesto que perciben como obstáculos en el ambiente laboral esa sensación de maniobras solapadas, la falta de interés y despreocupación del equipo de gestión para hacer confortables los espacios de descanso durante la jornada laboral y la valoración hacia los esfuerzos que realizan como docentes.

Desde otra perspectiva, la gestión señala que “el diálogo está siempre”, sobre todo “en las jornadas, las reuniones para propuestas para la mejora” y “que es un buen lugar para desarrollar el trabajo” (Integrante del equipo de gestión, asesora pedagógica).

Entre ambas visiones se advierte que los docentes poseen una mirada, y el equipo de gestión, otra. Esto coincide con el análisis de Williams (2021), quien describe dos estilos en las relaciones interpersonales: por un lado, el asertivo, que corresponde al grupo que peticona o demanda cosas que considera justas, que en este trabajo se podría atribuir al grupo de docentes; y por otro lado, el estilo negativo, que sería el de la mirada de la gestión, que minimiza cuestiones que no atañen específicamente a lo laboral, o los requerimientos del cuerpo docente, tales como los aspectos afectivos, lo emocional y valorativo (Larrosa, 2000). En estos dos estilos, no hay entrecruzamiento de posturas. La conexión es infranqueable, dado que para el equipo de gestión la mirada está puesta solo en la función pedagógica, o en efectuar procedimientos organizacionales, y no en el docente, que es quien motoriza y viabiliza el quehacer pedagógico.

Por otra parte, en los discursos de las entrevistadas surgieron referencias a factores externos, que generan obstáculos en el sentido de pertenencia institucional, tales como: la demanda social, el estrés ante la presión laboral, como así también la insatisfacción que afecta la calidad de vida, la inestabilidad laboral y lo salarial. La entrevistada E5 revela, en relación con los estudiantes, “si no se les sirve el desayuno te hacen una sentada” o, como manifiesta la

docente (E4), “por cualquier cosa te hacen una sentada o vienen los padres a patotear y al final te cae la supervisión y hay que hacer lo que dicen los padres o los estudiantes”. Para comprender estas percepciones se sigue el aporte de López Yáñez, quien sostiene que “no siempre es posible mejorar las condiciones de trabajo, aumentar remuneraciones o pretender modificar la predisposición de los trabajadores o los rasgos culturales de la comunidad en la que viven” (2006, p. 65). En otras palabras, no solo la dimensión interna influye en la institución y en la conformación del clima escolar, sino que hay factores externos que se cuelan por la ventana y se filtran en la vida cotidiana de la organización escolar. En este sentido, se hace constar que la investigación plasmada en este escrito no ha puesto el foco de análisis en las cuestiones externas, sino en las interacciones y en los aspectos que tienen que ver con las percepciones docentes y del equipo de gestión.

Motivación. Payeras (2004) sostiene que la motivación y el compromiso laboral son dos aristas fundamentales que operan directamente sobre el clima escolar. Para el autor, el compromiso laboral del docente se puede lograr a través de la motivación, a raíz de una buena práctica de liderazgo democrático, que desarrolle el orgullo de pertenencia, el reconocimiento, la comunicación y la flexibilidad organizativa, factores que provocan un clima escolar favorable. En esta línea argumental, se revela que sobre los efectos del clima escolar no solo están presentes los factores ya explicitados, sino que agrega otras aristas combinadas a la motivación, de extrema importancia para crear un clima escolar eficaz, por ejemplo, satisfacción laboral, bienestar psicológico, un nivel bajo de estrés, productividad y desempeño acorde con sus funciones.

En este sentido, de las entrevistas surgen aspectos que se pueden relacionar con una insatisfacción laboral, ya que los docentes mencionan en sus respuestas que se les sobrecarga de trabajo, fuera del horario escolar o durante el fin de semana, por ejemplo, para elaborar planificaciones, preparar actos patrios, decorar actos de egresados o armar preparativos para ferias de ciencias. Por otra parte, mencionan dinámicas un poco hostiles en cuanto a la observación del personal, percibidas como control extremo desde el equipo directivo, lo que puede ser entendido como factor de desmotivación: “Tengo que tener el celular prendido y responder cada vez que me llamen y dejar que te agreguen a cuanto grupo hay en la escuela porque sí”; así lo señala la docente E2, y E3 agrega que “si los bloqueás sos mala onda o no querés laburar”, a la vez que la docente E4 concuerda, expresando que:

Si te pedís un día de artículo, que te corresponde porque es un derecho, hay que pedir permiso y esperar a que sea la voluntad o gracia divina que te lo den *así no te dan ganas de hacer nada ni aunque lo rueguen*, o te señalan de vaga si los pedís muy seguido. (E4, el énfasis es mío)

Este punto se halla analizado bajo la perspectiva de Murillo Torrecilla (2016) y de Brunet (2011), quienes vinculan la motivación con el tipo de liderazgo. Las entrevistas permiten comprender que la desmotivación quedó en relación con el excesivo control y exigencias por parte del equipo de gestión, que en este estudio fue caracterizado con un predominio de prácticas directivas verticalistas. Advierten las entrevistadas E2 y E3 en concordancia: “hay que amoldarse a todo” (E2) y enfatiza E3: “hay que soportar el malhumor de esos días con los que viene cruzada [la directora]”.

Una queja muy visible está presente en el discurso de la entrevistada (E2), al señalar que no se siente motivada laboralmente pues:

todo pasa por el lado y a nadie le importa nada. Total, el equipo de gestión va por un lado y los docentes van por el otro y las cosas recién importan cuando hay un culpable y siempre es el docente, la mirada del directivo siempre busca

culpar al docente. La tensión siempre está presente y quien pierde es el pobre docente. (E2)

En la misma sintonía, la docente E1 resalta que fue amonestada en un grupo de trescientos docentes y no por mensaje privado, a la vez que remarca el destrato recibido por directivos: “que te pongan mala cara, que te levanten la voz, o que mandan mensajes insinuantes en el grupo de WhatsApp, mejor que te llamen aparte y te sermoneen” (E1).

En otro orden de cosas, los entrevistados por parte del equipo de gestión expresan que es una escuela muy grande, con mucho personal administrativo, plantel docente, personal obrero, de maestranza y servicios, con una importante antigüedad, que tiene identidad cultural y que desde lo deportivo posee una amplia trayectoria. Señalan como dificultad que esa identidad se ve afectada por los fenómenos del ausentismo o la alta rotación, sin embargo, no se evidencia que el equipo de gestión relacione el ausentismo con la desmotivación, ya que minimiza el problema: “por la gran cantidad de rotación de personas por licencias o renuncias en este último tiempo no se están fortaleciendo vínculos” (Integrante del equipo de gestión, coordinadora de ciclo); a la vez, otra entrevistada agrega un factor externo relacionando el bajo compromiso y la desmotivación a las condiciones laborales en general: “tiene que ver con el profesor taxi, que viene directo a dar la clase y se va y no se comunica con nadie o no le conviene o no demuestra interés por lo que pasa en el cole” (Integrante del equipo de gestión, asesora pedagógica).

En general, en este estudio, se puede comprender la desmotivación en relación con el estilo de gestión verticalista y con un liderazgo poco democrático. Resulta importante remarcar que el verticalismo se expresa también en los actores del equipo de gestión. Así como los docentes se perciben controlados por la gestión, a su vez, el equipo directivo remarca el control de las instancias superiores de la supervisión escolar como condicionantes al momento de pensar e intervenir en la escuela y en el clima escolar. Sin embargo, desde la perspectiva docente, si bien es cierto que el control de supervisión está presente, se enfatiza que, en ocasiones, el equipo directivo lo emplea en parte como justificativo para no tomar decisiones sobre dimensiones del colegio que están en tensión y que generan un clima escolar que los docentes desapruaban; en otras palabras, por considerar que la responsabilidad del equipo de gestión es directa y que podría incidir en la mejora de factores que conforman el clima escolar. La dinámica climatológica está atravesada, en general, por tensiones entre los actores escolares, en las cuales se observan motivaciones contrapuestas, donde priman los intereses de unos por sobre los de otros.

En cuanto al análisis cuantitativo, se accedió a información sobre la realidad organizacional que permitió visibilizar un problema real y latente en relación con el ausentismo. Se puso de manifiesto que, de 320 docentes en total, hay cinco que están con licencia psiquiátrica; cuatro que cumplen licencia pasiva; además, por semana, al menos unos 30 docentes piden licencias por razones particulares (6to. V “d” y 6to. IV “c”); y se registran 20 horas cátedras sin cubrir. Por ejemplo, en espacios como Prácticas del Lenguaje, Lenguaje Artístico, Inglés, Geografía, Salud y Derecho, entre otros, según los datos, durante el último cuatrimestre del año 2021 y el primer cuatrimestre del año 2022 no se produjo la cobertura de estas suplencias y otras en continuidad. El alto nivel de ausentismo, más allá de las diferentes causas, puede denotar características acerca del contexto en el que trabajan los docentes; en otras palabras, podría indicar que ese problema estaría influenciado por una baja calidad del clima escolar institucional.

Conclusiones

El análisis efectuado sobre las percepciones docentes y del equipo de gestión a través de diferentes dimensiones permitió comprender cómo estas se entrelazan y configuran el clima escolar en el colegio bajo estudio. Se logró una fotografía de una situación predominantemente

negativa, por lo que se identificaron obstáculos al clima escolar como elementos claves para el entendimiento del ambiente laboral en la escuela estudiada.

Una primera conclusión que es posible sacar es que, entre los obstáculos detectados, algunos podrían considerarse más explícitos, por ejemplo, el liderazgo verticalista, el ausentismo o la comunicación deficiente; sin embargo, otros podrían estimarse en estado latente o con menor grado de visibilidad, por ejemplo, los derivados de la desmotivación y la insatisfacción laboral, que llevan a la falta de compromiso y, en general, a la carencia del sentido de pertenencia institucional. De ahí la relevancia y la significatividad de esta investigación, que permitió poner de manifiesto la importancia de considerar el factor de las relaciones interpersonales y de la convivencia para el funcionamiento institucional y el logro de objetivos pedagógicos en general. Entonces, por ejemplo, el ausentismo escolar no solo se describe como algo cuantitativo, sino que se busca entender cuáles son los factores que pueden dar cuenta de esa situación. En ese sentido, este trabajo aportó a pensar la relación entre el ausentismo y el malestar docente a raíz de un mal clima escolar. Como se mostró, a partir de las percepciones de los docentes, se puede interpretar que el equipo de gestión minimiza el problema del ausentismo o descalifica a los docentes (vagos, no quieren trabajar, etc.) y no hace mención a él como parte de la descripción de la situación, cuando en realidad, los datos cuantitativos presentados sobre los docentes con licencia podrían resultar alarmantes o sorprendentes. El equipo de gestión pareciera desdeñar el problema; sin embargo, el ausentismo acarrea una discontinuidad pedagógica que repercute directamente en la calidad educativa y en los estudiantes, al no contar con docentes suplentes durante largos periodos de tiempo, incluso con casos de lapso anual. Por parte de las percepciones docentes, el análisis permite sacar a la luz otras perspectivas para problematizar la situación. El cuerpo docente hace hincapié en señalar factores que provocan la desmotivación para asistir y para trabajar entre pares, y marca una mayor responsabilidad en los equipos directivos (que no fomentan el trabajo en equipo, desaprovechan la creatividad de cada docente, etcétera).

Esto da lugar a una segunda conclusión: la motivación docente en una institución es un factor clave para el buen clima escolar, y a la vez, dicha motivación está relacionada con el estilo de liderazgo que predomina en la escuela. En las percepciones de los docentes se traduce que el estilo de liderazgo verticalista es el predominante en esa escuela, por lo que insistieron en que quienes ocupan los roles de autoridades deberían ser más participativos y democráticos; y utilizar todos los canales de comunicación y considerar a todos los actores institucionales como parte, porque se trata de una institución democrática y quien ejerce la autoridad no gobierna solo (Hernández Pina, 2010).

En relación con una tercera conclusión, se destaca la dimensión “gestión institucional”, para la cual el principal obstáculo detectado fue la escasa claridad en la visión y misión institucional. En relación con ellas, cabe distinguir un plano normativo o formal y una dimensión informal, conformada por las relaciones interpersonales. De ese modo, si bien el equipo de gestión se autopercebe de manera positiva para la organización de eventos, actividades, etc., los roles y funciones (regulados en la Resolución Ministerio de Educación Provincial N°1886/11) presentan escaso poder performativo sobre la dinámica de trabajo institucional, debido a diferencias de criterios, de significados y de valoraciones entre los miembros del colegio estudiado. Entonces, si pensamos el clima escolar en forma de efecto meteorológico, la diversidad de perspectivas genera “turbulencias” o tensiones, que se producen entre el cuerpo docente y el equipo de gestión a partir de diferentes experiencias, por lo que dicho clima se conforma en tensión pero como dos caras de una misma moneda.

Como cuarta línea conclusiva, en relación con el clima escolar, se han señalado factores internos y externos que influyen en la institución, y se ha enfatizado en los primeros dado que refieren a situaciones en las que los integrantes del equipo de gestión tienen mayor capacidad

para intervenir. Con respecto al contexto de la escuela analizada, cabe destacar el escenario de transformación producido por la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006), que introdujo la obligatoriedad en la educación secundaria y cambió las condiciones institucionales con el objetivo de buscar un horizonte de inclusión social (Dussel, 2006). Esto afecta en parte la autonomía de las escuelas, a partir de profundizar la influencia de factores externos, económicos, sociales, etc., y su impacto en la institución. Estos cambios atravesaron la escuela analizada en relación con la misión y la visión, e indican procesos de cambio a nivel de instancias superiores que se imponen en cada escuela, sin que sea tan sencillo modificar las prácticas institucionales para concretar estos cambios. En ese sentido, el equipo de gestión enfatizó en sus percepciones la cuestión de las imposiciones regulatorias sobre la escuela, que hay que atender, entre ellas, el mandato social y político de contención a los estudiantes. Por parte de los docentes, esto ha sido percibido por muchos como desmedro y sobrecarga de la tarea docente. En lo relativo a esto último es que se considera que los equipos de gestión debieran poder intervenir, y es por ello que en este escrito se ha afirmado que, si bien hay factores externos que exceden a la escuela (conflictos salariales, situaciones de crisis, etc.), hay responsabilidad en los cargos directivos en cuanto a poder revertir la mirada negativa que los docentes perciben sobre sus quehaceres cotidianos, es decir, sobre su clima escolar.

Por otra parte, ampliando las consideraciones sobre la posibilidad de intervención sobre el clima escolar por parte de los equipos de gestión, se mencionan algunas recomendaciones, puntualmente en relación con la misión y visión escolar. Desde la perspectiva de un liderazgo democrático, resulta posible intervenir con orientaciones estratégicas usando las instancias constructivas y participativas para la elaboración del PEI, para producir encuentros y espacios de reflexión, de renovación de compromisos y establecer acuerdos en evaluación institucional (Harf, 2015) y en pos de una mejora institucional. Por otra parte, el colegio cuenta con un acuerdo escolar de convivencia (AEC); renovarlo con frecuencia podría redundar en actualizar significaciones y valoraciones compartidas entre los diversos actores, en pos de recuperar la confianza y la credibilidad en la planificación institucional. Sería coherente habilitar espacios diferentes y flexibles de participación, para mejorar las relaciones vinculares tanto personales como profesionales de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Se ha podido mostrar que hay relación entre el estilo de gestión y la motivación docente, sería necesario remarcar la necesidad de generar formas de gestión democráticas que permitan una convivencia armónica y negociada, ya que la confianza, la empatía, el respeto y la tolerancia forman parte de las emociones que dan vitalidad al quehacer docente, cual motor, para generar propuestas creativas, participativas y comprometidas con la institución educativa. Entre las formas democráticas, es fundamental fortalecer la comunicación institucional. La comunicación es central porque permite sacar a la luz las diferencias ideológicas que subyacen pero, a la vez, abre las posibilidades de negociación y consensos para el logro de determinados objetivos pedagógicos e institucionales.

Finalmente, se busca remarcar que los resultados aquí expresados pueden ser la base para un estudio más amplio, ya que abren interrogantes para futuras líneas de investigación. Los problemas de ambientes laborales hostiles, que intensifican el agotamiento físico y psíquico, a los que se suman la impotencia para desenvolverse en actividades cotidianas o generan desesperanza y otros sentimientos personales negativos hacia el trabajo, la vida y los demás, han sido analizados bajo el denominado "síndrome de burnout", y en ese sentido, el emergente en esta investigación del alto nivel de ausentismo se muestra como un fenómeno de interés que requiere de mayor análisis. Por lo tanto, se considera que esa sería una buena perspectiva de estudio, y que resultaría novedosa para el contexto de la provincia de Tierra del Fuego, AELAS, en pos de seguir fortaleciendo la gestión educativa de los establecimientos escolares del nivel secundario fueguino.

Referencias

- Albañil, A. (2015). *El clima laboral y la participación en la Institución Educativa*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Allidière, N. (2011). Afectividad y enseñanza. Emociones y aprendizajes. *Revista Novedades Educativas*, 23(250), 16-19.
- Bompadre, D. (2016). *Sentirnos bien en la escuela*. Bonum.
- Brunet, L. (2011): *El clima de trabajo en las organizaciones*. 6ta. ed. Trillas.
- Castells, M. (1997). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*, 28, 2, 183-196.
- Dary, T. y Pickeral, T. (2013). *Prácticas de clima escolar para la implementación y la sostenibilidad. Una práctica de clima escolar Breve*, Número 1. National School Climate Center.
- Dussel, I. (20 de junio de 2006). El debate de los pedagogos sobre una nueva Ley Nacional de Educación. *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-68706-2006-06-20.html>
- Ebrahimi, M. y Mohamadkhani, K. (2014). La relación entre clima organizacional e implicación laboral entre profesores de las altas escuelas en Delijan Ciudad, Irán. *Internacional Diario de Investigación empresarial y de gestión*, 4(1), 65-72.
- Fonseca, M. S. (2011). The effect of education on health: evidence from national compulsory schooling reforms. *Series*, 11(1), 83-103
- Goncalves, A. (2000), Dimensiones del Clima Organizacional. Sociedad Latinoamericana para la Calidad (SLC).
- Halpin, A.W. (1966). Cambiar y clima organizacional. *Diario de Administración Educativa*, 5(1), 5-25.
- Harf, R. (2015). La evaluación institucional [video en YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=tGpiXvL0Ew0>
- Harms, P., Credé, M., Tynan, M., Leon, M. y Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review [Liderazgo y estrés: una revisión metaanalítica]. *The leadership quarterly*, 28(1), 178-194.
- Hernández Pina, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214002>

- Hoyos, O. (2021). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11(3), 793-802.
- Jaik, D. A., Tena, F. J. A. y Villanueva, G. R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Diálogos Educativos*, 19, 119-130.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas.
- López Yáñez, J. (2006) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinarios*, 26, 1-9.
- Lucano Moreno, I. L. (2023). *Clima Organizacional y valores en la empresa Gloria S.A*. La Libertad.
- Maidana, L. A. (2019). *Clima escolar positivo. Un factor clave para una buena convivencia escolar*. Universidad Siglo XXI.
- Marradi, A. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Miguez, D. P. (2020). Condición social, Clima Escolar y Desempeño Académico en Argentina. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 60(231), 180-203. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/desarrollo-economico/article/view/73/18>
- Murillo Torrecilla, F. J. (Coord.) (2016). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 53-93). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa, Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350 (septiembre-diciembre), 375-399.
- Onetto, F. (2004). *Climas escolares y pronósticos de violencia*. Novedades Educativas.
- Payeras (2004). *Coaching y liderazgo: Para directivos interesados en incrementar sus resultados*. Díaz de Santos; Peiró.
- Perassi, Z. (2008). *¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?* Universidad Nacional de San Luis. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pozner, P. (2008). *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Aique.
- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. L. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las instituciones educativas*. La Crujía.
- Sendón. M. (2007). Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación* en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1832Sendon.pdf>.

- Silver, P. (1983). *Educational Administration. Theoretical Perspectives in Practice and Research*. Harper & Row.
- Somoza, J. (2009). *Valoración de la incidencia del ambiente escolar en el proceso enseñanza*. Universidad de Nicaragua.
- Williams, S. (2021). Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente. *RIEE | Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), 31-43. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.210>