



LA RESILIENCIA A PARTIR DE LAS RELACIONES PROFESIONALES EN CENTROS EDUCATIVOS DESAFIANTES

OLMO-EXTREMERA, Marta^{1*}; DOMINGO SEGOVIA, Jesús^{2**}

¹Universidad Isabel I

²Universidad de Granada

marta.olmo@ui1.es*

jdomingo@ugr.es**

RESUMEN

Las demandas sociales, los cambios acelerados en la economía, los nuevos espacios multiculturales / étnicos y el desarrollo de las nuevas tecnologías exigen y solicitan nuevas respuestas por parte de los centros educativos. Esas cuestiones provocan desequilibrios en la organización y gestión escolar y miedo e inseguridades entre el personal de un centro educativo. Es por ello que se requieren perspectivas y actitudes diferentes que permitan combatir y superar con éxito

dichos panoramas. En este sentido, cabe destacar la resiliencia siendo un factor de apoyo y fortaleza interna. Este trabajo trata de este aspecto a partir de una mirada de conjunto de tres centros educativos (españoles) con grandes desafíos, que son claros ejemplos de centros con resiliencia y fuertes relaciones interpersonales, llenos de esperanza y credibilidad sobre la posibilidad de que se puede cambiar para mejorar.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia. Relaciones interpersonales. Desafíos. Esperanza. Estudio de casos.

A RESILIÊNCIA A PARTIR DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS EM CENTROS EDUCATIVOS DESAFIANTES

RESUMO

As demandas sociais, as mudanças aceleradas na economia, os novos espaços multiculturais / étnicos e o desenvolvimento de novas tecnologias exigem e demandam novas respostas dos centros educacionais. Estas questões causam desequilíbrios na organização e gestão escolar e medo e insegurança entre os funcionários de um centro educacional. Por isso, requer diferentes perspectivas e atitudes para combater e

superar esses cenários com sucesso. A este respeito, a resiliência deve ser destacada como um fator de apoio e força interna. O trabalho que apresentamos lida com esse aspecto a partir de uma visão conjunta de três centros educacionais (espanhóis) com grandes desafios, que são exemplos claros de centros com resiliência, cheios de esperança e credibilidade sobre a possibilidade de que se pode modificar para melhorar.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência. Relações interpessoais. Desafios. Esperança. Estudo de caso.

RESILIENCE FROM PROFESSIONAL RELATIONSIN CHALLENGING EDUCATIONAL CENTERS

ABSTRACT

Social demands, accelerated changes in the economy, new multicultural / ethnic spaces and development of new technologies demand, new responses from school. These issues cause imbalances in the organization and school management and fear and insecurity among the educational staff. For this reason, it requires different perspectives and attitudes to combat and overcome these

landscape successfully. In this regard, resilience should be underline as a factor of support and internal strength. The work that we present deals with this aspect from an overview of three educational schools (Spanish) with great challenges, which are clear examples of schools with resilience, full of hope and believe about it is posible to change and improve.

KEYWORDS: Resilience. Relationships. Challenges. Hope. Case studies.

1 INTRODUCCIÓN

Es de clara evidencia que las realidades escolares son un reflejo directo de cómo está la sociedad actual; cambios constantes, grandes desigualdades, bilingüismos, tecnologías, comportamientos disruptivos, competitividad, etc. Dichos aspectos impactan sobre factores esenciales del desarrollo de una buena educación como viene siendo la formación docente, la gestión y organización eficaz, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la convivencia y cultura escolar.

Por el contrario, informes internacionales (TALIS, 2013) defienden la creación y apoyo de un liderazgo eficaz así como compartido y aluden a las oportunidades que tienen los docentes de una formación inicial y permanente de calidad (desarrollo profesional) y a la valoración social de los profesores y evaluaciones internas y externas de sus funciones, así como a la satisfacción y clima escolar de los centros. Con este panorama de qué es y qué debería ser la educación, se crean precedentes que generan confusiones y tensiones entre el personal y el desempeño de este. Por tanto y como una respuesta alentadora frente a ese panorama, cabe destacar la resiliencia.

La resiliencia es una construcción multifacética y dinámica que proviene de la física, siendo entendida como la resistencia de un cuerpo a la rotura de un golpe. La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar su resistencia. También podemos entenderla como “[...] la capacidad de un material al recobrar su estado original después de someterse a una presión deformadora” (KOTLIARENCO; CÁCERES; FONTECILLA, 1997, p. 126). Con el paso del tiempo, diversas disciplinas de las ciencias sociales (desde la psicología hasta el ámbito empresarial, pasando por la educación) se han interesado por su estudio con investigaciones de relevancia e impacto.

Como consecuencia de ello, surgen múltiples definiciones sobre qué es resiliencia. En este sentido y a partir de este estudio, la resiliencia puede considerarse como un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro de un contexto de adversidad significativa (LUTHAR; CICHETTI; BECKER, 2000) o también como el conjunto de condiciones sociales, relaciones grupales, manifestaciones culturales y valores comunitarios que componen la base de una resiliencia colectiva (MELILLO, 2004). Por otro lado, estudiar la resiliencia supone tener en cuenta las diferentes escuelas que la estudian, así como una serie de factores de riesgo (GARCÍA-VESGA;

DOMÍNGUEZ DE LA OSA, 2013) y de protección (SUÁREZ, 2005) y otros aspectos característicos que ayudan a entenderla mejor.

Si tenemos en cuenta cómo ésta ha sido estudiada en el ámbito educativo, se debe de partir de que la escuela es un espacio socializador a través del cual el individuo construye parte de su identidad y desarrollo como persona. En su seno, se producen interrelaciones e interacciones entre unos individuos y otros, así como la transmisión de valores sociales y morales con la finalidad de facilitar un crecimiento sano en su alumnado.

Fores y Grané (2008) consideran que el cerebro del ser humano es social, por lo que, a partir de estas circunstancias, la resiliencia es un trabajo de carácter colectivo. Por ello, la escuela puede ser un contexto apropiado para que se enseñe resiliencia. Es más, “[...] la escuela es el lugar ideal para educar a los niños y los adultos del mañana en cualidades proactivas, positivas y resilientes buscando como fin sociedades mejores” (MARTÍNEZ; SAZ, 2015, p. 84).

Pero estos aspectos se consideran un reto para el profesorado, sobre todo el interesarse en aquellos alumnos que, a pesar de las dificultades que presentan, consiguen resistir y salir hacia delante. Estos agentes², junto con los centros y las direcciones escolares, son responsables de construir resiliencia en la escuela (URIARTE, 2006). Para favorecer la resiliencia en el contexto educativo, se destaca “[...] la enseñanza individualizada y personalizada que reconozca a cada alumno como alguien valioso y con cualidades positivas, con la finalidad de que tengan mejores resultados académicos o puedan desenvolverse competentemente” (DE LA ROSA; RIVERA; DE LA SELVA, 2015, p. 89).

Por otro lado y atendiendo a las aportaciones de Martínez y Saz (2015), para fortalecer la resiliencia dentro de las aulas es necesario:

- fomentar la empatía: interaccionando unos con otros a través de la cooperación. Disminuir la competitividad y elevar la habilidad de ponerse en el lugar del otro;
- resolver los conflictos: con diálogo, en el caso de que hayan tensiones, entre unos y otros;

² Agentes: término sustituto que se usa para designar al profesorado o cualquier otro integrante que trabaja en un centro educativo (orientador, coordinador, etc.).

- sentir el aula como un lugar: seguro y donde todos aprendemos de todos. Debe percibirse como un espacio donde todos tienen algo que aportar y aprender de los demás;
- traspasar el temario: las escuelas de hoy en día deben ser lugares de “escuelas de la vida”. El docente debe ser un maestro de la vida capaz de promover, desarrollar y fortalecer la resiliencia;
- desarrollar la autonomía a partir del grupo: el alumno debe saber que es autónomo y capaz de tomar decisiones sin olvidar que forma parte de un grupo;
- ser positivo: combatiendo los pensamientos negativos y fomentando el optimismo en el alumnado.

Como se puede ver, promocionar la resiliencia en las escuelas es una tarea que requiere tiempo, compromiso y conciencia tanto por parte del profesorado así como de las direcciones escolares. De igual forma, es un hecho que está siendo demandado hoy en día, teniendo como fin conseguir escuelas acordes a los tiempos actuales, en donde el alumnado sea capaz de sobrevivir al capitalismo neoliberal. Por esta razón, es necesario que existan y empiecen a existir comunidades educativas emocionalmente resilientes, con conciencia y pasión por lo que se hace (GURR; DAY, 2014; HANSEN, 1995; MARUJO; NETO; PERLOIRO, 2003).

Se puede considerar que la resiliencia ayuda y favorece a consolidar una educación de calidad (GONÇALVES, 2017), tarea que no es sencilla y más en contextos arduos. Por estas razones, es importante tener vinculaciones entre contexto, equipo de dirección, profesorado y otros agentes externos relacionados con la escuela. Del mismo modo que las relaciones profesionales entre estos sujetos son importantes y tienen una gran significatividad, dando espacio para el desarrollo de la resiliencia que interactúa con las estructuras sociales construyendo y des-construyendo sus identidades.

Con ello, no se puede olvidar que somos seres que vivimos inmersos en las relaciones e interacciones unos con otros. Sin ellas el ser humano se atrofiaría en su desarrollo psíquico y social. Es de este modo como lo planteaba Clark (1999) a partir de una perspectiva cognitivista, cuando afirmaba que los seres humanos construimos espacios en donde la razón humana es capaz de sobrepasar al cerebro biológico en su interacción con el mundo complejo, tanto de estructuras físicas como sociales. Estas relaciones con el entorno pueden limitar, pero también

potencian las actividades de resolución de problemas, manejo del estrés, capacidades para afrontar las adversidades. Es aquí donde la resiliencia puede revelar los recursos de cada quien (GARCÍA-VESGA; DOMÍNGUEZ DE LA OSA, 2013).

Para que exista un equilibrio entre las relaciones profesionales y el desarrollo de la resiliencia, es preciso que la propia persona conozca sus atributos, rasgos, pilares, recursos y fortalezas, al igual que estos sean conocidos por parte de su entorno (en este caso, el centro escolar), de tal manera que puedan generarse dinámicas entre factores emocionales, cognitivos y de contexto que permitan responder y actuar desde la resiliencia (FRIERE, 2017).

Un factor que puede justificar lo expuesto es la comunicación (MATURANA; VALERA, 1984), siendo relevante y de gran peso en el desarrollo de las relaciones, pues a través de ellas se logra intercambiar ideas y experiencias; transmitir sentimientos y actitudes y permitir conocernos y que nos conozcan mejor. También es importante que las relaciones profesionales/personales ofrezcan apoyo y generen confianza, existiendo lealtad entre ellas, permitiendo con ello que se pueda desarrollar la resiliencia, así como la afectuosidad y la escucha activa.

En un centro escolar, las relaciones entre unos y otros son vitales para el funcionamiento de una escuela, así como para la construcción de una cultura sólida y fuerte. Por eso, la escuela y el propio personal de esta debe ser capaz de alejarse de sus continuas quejas en cuanto a las condiciones sociales y familiares de su alumnado, las complejidades escolares o entorpecimientos de su día a día. Desde este foco, actuar y ejercer relaciones con resiliencia requiere reestructurar los recursos psicológicos del centro (identidad institucional, fortalezas, debilidades, cultura, misión, toma de decisiones, etc.), en función de las nuevas circunstancias y necesidades del momento. De esta manera, las personas con resiliencia, a partir de sus relaciones, pueden ser capaces de sobreponerse a las adversidades, construir oportunidades de mejorar y crecer y reforzar la esperanza de que es posible hacer y tener otro tipo de escuela.

Por eso Acosta et al. (2013) afirman que las personas con resiliencia aceptan la realidad tal y como es, tienen una fuerte creencia de que todo aquello que se hace y que tiene lugar tiene algún sentido y poseen una inquebrantable capacidad para mejorar. Por ende, unas buenas relaciones afianzan estos aspectos, siendo transmitidos y compartidos entre el personal que compone una comunidad escolar. En este sentido, podríamos decir que no tener resiliencia no incluye únicamente

habilidades y capacidades desde un nivel individual, sino que también se refiere a procesos y rutinas organizativas que permitan la adaptación y superación (LEGNICK-HALL; BECK 2011).

También y en concordancia con Drucker (2004), la resiliencia puede ser aplicada a las organizaciones (independientemente del tipo que sean) a partir de las capacidades de sus trabajadores y la organización y gestión que haya a la hora de enfrentar los desafíos/adversidades, saliendo fortalecidos de ellas. Estas capacidades son puestas en práctica mediante comportamientos flexibles, permitiendo con ello la reformulación interna de las situaciones con las que interacciona el sujeto, facilitando con ello el crecimiento personal y profesional y ayudando a la comprensión de los procesos de adaptación (BARLACH; LIMONGI-FRANÇA; MALVEZZI, 2008).

2 METODOLOGÍA

Una vez que el objeto de estudio es conocer qué factores de resiliencia son llevados a cabo por el conjunto de una comunidad escolar a partir de las relaciones profesionales, en su día a día, en la gestión y organización con tal de enfrentar y superar los desafíos, de acuerdo con Flick (2007) y Tójar (2006), para este propósito lo más apropiado es la investigación cualitativa. El objeto de estudio es complejo, dinámico y contextual, por lo que parece pertinente apostar por el estudio de caso (STAKE, 1995), con metodologías mixtas o híbridas (TASHAKKORI; TEDDIE, 2010) que resaltan el componente cualitativo focalizando sobre la investigación comunicativa/dialógica.

La visión cualitativa permite describir, interpretar e inferir sobre realidades, hitos y fenómenos educativos propios de cada centro a partir de las perspectivas de los sujetos objeto de estudio (TÓJAR, 2006). De este modo, se utiliza este tipo de metodología porque se intenta comprender y dar voz a los participantes (MACMILLAN; SCHUMACHER, 2005; STAKE, 2000). Con ello, se obtiene una información subjetiva que nos permite mostrar y aproximarnos de forma más significativa a los diferentes puntos de vista sobre la realidad a estudiar (FLICK, 2011).

El contexto, las personas y los espacios son visualizados desde una perspectiva holística, considerados a partir de un todo, contemplando el pasado y el presente con el fin de obtener una información lo más real y exhaustiva posible. Para ello, el papel del investigador es esencial siendo sensible a los efectos que se producen sobre las personas que son objeto de estudio. Se interacciona con ellos mediante un modo natural y espontáneo. Se intenta comprender a las

personas partiendo del marco de referencia de ellas. Para este tipo de investigación, es esencial vivir la realidad tal y como otros experimentan usando la empatía. En definitiva, investigar desde lo cualitativo es lograr y asegurar una situación real y verdadera de las personas sobre las que se está investigando, siendo más idóneo hablar de autenticidad más que validez.

También y a partir de este enfoque, se ha optado por el estudio de caso, con un matiz: investigación comunicativa/dialógica. Para ello, se creyó oportuno dar voz a los participantes a través de las entrevistas donde se expresaban de una forma libre, relatando cómo viven su día a día en el centro, sus experiencias como docentes, gestores y coordinadores, cuáles son los desafíos que sus centros tienen y cómo responden a ellos, cómo son las relaciones con sus compañeros y qué hacen y cómo actúan para conseguir que sus escuelas sean espacios de resiliencia y de mejora.

El estudio de caso permite abarcar la complejidad de un caso particular (YIN, 1989). Se busca el detalle de la interacción con su entorno, la particularidad y lo complejo, con tal de llegar a comprender de forma exhaustiva la realidad a estudiar. Sin embargo, desde una perspectiva más interpretativa, Pérez (1994) considera que el objetivo principal es comprender el significado real de una experiencia.

Independientemente de lo expuesto, no se puede olvidar que el estudio de caso conlleva una serie de limitaciones que habrá que tomar en consideración. En particular, no se puede obtener una representatividad del estudio de caso, por tanto no se puede generalizar. Sin embargo, ofrece una gran profundidad en el análisis, la contextualización y la comprensión del mismo.

3 MUESTRA/INSTRUMENTOS

Se ha llevado a cabo la selección de tres casos, elegidos de forma intencionada. Se buscaban centros cuyas realidades escolares aglutinasen aspectos que las caractericen como escuelas en contextos desafiantes, con un bajo índice socioeconómico y cultural, pero que estén viviendo procesos de desarrollo hacia la mejora educativa.

Se trata de tres centros de Educación Secundaria³, dos de la ciudad de Granada y uno de la ciudad de Madrid (España), cada uno de estos con sus idiosincrasias haciendo de ellos espacios dignos de estudio, siendo ejemplos exitosos de centros con resiliencia. Son escuelas que a lo largo de su historia han ido construyendo capacidades de respuestas exitosas y eficaces ante las dificultades, a través de la constancia, el optimismo y la esperanza en su rutina de trabajo.

Para ello se entrevistaron 45 sujetos, entre los que cabe destacar: 27 profesores, 12 personas que forman parte del equipo de dirección de las escuelas y seis personas que componen la orientación, así como agentes externos⁴ que tienen relación con el centro.

A través de las entrevistas, se pretendía conocer, desde una mirada holística y exhaustiva, el funcionamiento de los centros escolares, cómo se sienten trabajando en dichos espacios, qué factores profesionales y personales aportan a partir de su trabajo, cómo son las relaciones interpersonales y cómo se responde a los desafíos a partir de ellas. Considerando desde este punto que las relaciones entre unos y otros son significativas para conseguir que sus centros sean lugares con resiliencia.

Por estas razones, las entrevistas llevadas a cabo tenían el matiz comunicativo/dialógico, porque a través de ellas se generaba un diálogo y un clima entre investigador/investigado que invitaba a que los participantes se sintiesen libres de expresar y contar.

4 RESULTADOS

Desde el conjunto de los factores que componen las relaciones profesionales así como la resiliencia, se produce una interacción entre ellas en contextos y espacios determinados. Dichas interacciones nos permiten saber qué elementos de resiliencia están presentes en el desarrollo de las relaciones de los casos estudiados. Los resultados están expresados mediante el número de frecuencias de uso en los distintos discursos, obteniendo con ello, tal como muestra la tabla, que la mayor correlación entre las relaciones profesionales y los factores de resiliencia es la “motivación” consigo misma junto con otros factores, “pasión” y “optimismo”. Esta correlación

³ Educación secundaria: nivel educativo de carácter obligatorio que comprende los cursos de primero a cuarto, en las edades de 12 a 15 años.

⁴ Agentes externos: personas que son ajenas a la escuela, pero trabajan indirectamente con ellos; educador social, ONGs, Asociaciones, Biblioteca Municipal, etc.

tiene su sentido, ya que ambos factores, pasión y optimismo, están dotados de grandes dosis de motivación. Las tres variables están relacionadas entre sí. Para tener una actitud optimista, se requiere motivación. Y, para tener motivación, debe existir pasión, siendo el carburante que alimenta las ganas de hacer, de ser y de actuar. Por tanto, se puede considerar que las relaciones profesionales de los centros están cargadas de motivación, pasión y optimismo.

Tabla 1 – Relaciones profesionales y factores de resiliencia

RP* / FR*	Apoyo	Comunicación	Motivación	Participación	RE*	INT*	RI*
AM*	24	6	11	14	12	13	3
Apoyo	92	12	15	15	10	32	17
Asertivo	1	3	0	0	0	2	0
Autoeficaz	4	0	4	1	0	4	0
Confianza	27	11	8	15	6	20	10
Constancia	6	1	9	5	0	3	1
CS*	33	6	15	11	15	8	11
Creatividad	5	5	5	9	4	6	2
Dialogar	18	32	3	12	4	25	7
DP*	14	7	9	1	4	4	1
Empatía	32	9	11	4	6	12	13
Esperanza	0	0	1	0	0	1	0
Humor	1	3	3	1	0	7	1
Motivación	17	3	142	7	4	12	5
Oportunidad	18	4	14	11	8	6	4
Optimismo	13	4	20	6	6	7	4
Pasión	6	0	35	0	0	1	2
Reflexionar	9	7	17	9	5	9	1
Servicial	9	1	2	0	2	1	5
Social	2	0	1	0	0	6	10

Fuente: Elaboración propia (2018).

Legendas: **RP***: Relaciones Personales. **FR***: Factores de Resiliencia. **RE***: Relaciones Externas. **RI***: Relaciones Internas. **INT***: Interrelaciones.

Este aspecto pudo verse reflejado en diferentes eventos escolares, como el día del libro⁵ o la fiesta final de curso⁶. Se tuvo la oportunidad de estar presente y poder observar dichas variables. Había un conjunto de profesores cargados de motivación y ganas de hacer por el día del libro. Todo se organizó en el hall del centro y en la biblioteca. Se invitó la Biblioteca Municipal para participar y colaborar con el préstamo de libros. Desde la dirección escolar se sentía un espíritu positivo hacia lo que se estaba haciendo, considerando que se estaba haciendo algo bueno por el alumnado. Profesoras de lengua castellana derrochaban su pasión por las letras y

⁵ Día del libro: es un día donde se celebra la lectura, el leer y la importancia que tienen los libros.

⁶ Fiesta final de curso: fiesta que se realiza al final de cada curso escolar, donde los alumnos bailan, representan actuaciones de teatro. Participan las familias y todo el personal de un centro escolar.

los libros, mostrándose felices por tener un día donde esto se celebrase. En este día se abrían las puertas del centro para todos (familias, personas del pueblo, hermanos, amigos, etc.). Todos y todas tenían altas expectativas de que iba a ser un éxito. Y así fue.

En referencia a la fiesta final de curso, ya desde finales del segundo trimestre, las tutoras y tutores de cada curso preparaban la participación de su alumnado para ese día. Cuando se les preguntaba por cómo eran las relaciones en el centro entre unos y otros, muchos se remitían a la organización de este día. Con ello, se llegó a la conclusión de que, con la preparación de este evento, se entablaban contactos entre docentes que no suelen tener relaciones a lo largo del curso escolar, ya sea porque son de áreas curriculares diferentes o de ciclos educativos distintos, por ejemplo, formación profesional y educación de adultos.

Los diversos discursos de los entrevistados estaban cargados de optimismo porque veían este día como una oportunidad para compartir con las familias.

La fiesta final de curso es una oportunidad para poder acercarnos a las familias y que estas vengan al centro. Ya que muchas no quieren saber nada de la escuela, ese día vienen y aprovechan para hablar con ellas y se les invitan a que conozcan las instalaciones del centro. (Docente. Entr. 38).

Ha habido años que el ayuntamiento ha cedido el teatro municipal para hacer la fiesta final de curso. Ha asistido mucha gente. Las familias gitanas vienen arregladas, con sus trajes, sus brillos, y salen muy contentas de ver a sus hijos bailando o cantando. Este es un día muy bonito y que para muchos queda para el recuerdo. (Jefa de estudios adjunta. Entr. 15).

A pesar de que estos factores tienen su complejidad a la hora de describirlos o expresarlos, sobre todo la pasión, es de este modo como se pudo presenciar. Del mismo modo ocurre con el “apoyo”, correlacionándose consigo mismo, a la vez que se relaciona con la “empatía”, “confianza” y “compromiso social”. Dicha correlación también guarda un sentido, ya que mostrar apoyo alimenta al desarrollo de la confianza entre unos y otros y facilita la interacción social y profesional de una comunidad escolar. A su vez, la empatía demuestra un apoyo cuando la persona se siente comprendida por el otro.

En los casos estudiados, estos factores pueden verse reflejados en algunas relaciones mantenidas por el profesorado y las familias. Desde esta perspectiva, hay profesores que van a la casa de su alumnado a tomar café con las familias y conocer un poco más de ellas. En estas visitas, las familias cuentan cosas muy íntimas al docente. Que esto ocurra es un símbolo de que

las familias tienen una gran confianza en el profesor y se abren ante ella. En este sentido, el docente ha ido ganándose poco a poco la confianza de ellos. Ha usado la empatía con su alumnado para comprender mejor la vida de estos. Es difícil que familias con otra etnia compartan sus intimidades y más cuando se trata de gitanos con payos⁷ y viceversa. En una de las entrevistas realizadas a un docente, decía así:

Me ha costado mucho tener la confianza de mis alumnos y de las familias. Pero ya lo tengo. Yo le digo muchas veces a mis niños: 'Niño, ¿cómo está tu abuela? ¿Por qué no le dices que me invite a un café?'. Entonces, cuando voy a la casa, yo escucho más que hablo y veo que muchos niños viven realidades muy difíciles y lejos de lo que podíamos imaginar. Es duro, Marta, es duro. (Docente. Entr. 16).

Sin embargo, otro centro desarrolla las interacciones profesionales a partir de la construcción de relaciones fuera del centro, es decir, muchos de los que son compañeros son amigos fuera de este y quedan para comer los fines de semana, para salir con los hijos a pasear, incluso hacen viajes juntos.

Yo me he encontrado en una terraza de Granada tomando cervezas a tres generaciones de profesores juntos. [...] y eso estoy seguro de que aquí hay personas empezando desde yo que muchos somos amigos y eso lo tengo en mi corazón. Para mí, como director es un orgullo. (Director A. Entr. 3).

También y de acuerdo con los resultados obtenidos, se otorga un apoyo a estas escuelas teñido de compromiso social, siendo reflejo de que existe una concienciación por parte de su personal en cuanto al tipo de centro en el que están. Que esto ocurra ayuda a la gestión y permite responder a las controversias producidas en el centro. Pero este aspecto es mostrado solo por una parte de la comunidad, por lo que dificulta las acciones de la dirección y profesorado. A pesar de ello, se lucha por conseguir culturas escolares que tiendan hacia un compromiso social, pero es difícil, por la resistencia que muestra parte del profesorado y familias.

En la recogida de información, se entrevistó a docentes que tenían una postura colaborativa a trabajar y actuar por y para la justicia social, mientras que, por otro lado, había docentes que mostraban resistencia a ello. En sus discursos, decían así:

Para trabajar en este centro, hay que tomar conciencia de que es un centro no común. De que si está catalogado como difícil desempeño por parte de la Delegación es por algo.

⁷ Payos: persona de color blanca y que es calificada por este concepto por parte de la etnia gitana.

Aquí se atienden otros tipos de necesidades educativas y no por eso hay que sentirse fracasado. Es más, es el centro con más desarrollo humano en el que he estado. Primero es la persona y después es la materia. A mí esto me enriquece mucho como persona. (Jefa de estudios adjunta. Entr. 44).

Aquí hay profesores que están de baja por burnout. Muchos están con depresión porque soportar este alumnado es un infierno. Yo vengo aquí a enseñar mi materia, no a decir cómo hay que comportarse y cómo hay que relacionarse con los demás. Para eso ya está el papá y la mamá. (Profesor. Entr. 12).

Yo estoy en este centro por cercanía a mi casa. [...] si tuviera que traer a mis hijos aquí, yo nos los traería. Yo doy mis clases de biología, pero que mis alumnos que mezclen con mis hijos pues como que no lo veo. (Jefa de departamento. Entr. 36).

Trabajar en este centro es una labor más social que académica. Nuestros alumnos presentan muchas carencias afectivas, faltas de higiene, saber comportarse, por eso muchas veces tienes que olvidarte de dar tu materia y educar y enseñar sobre otros aspectos importantes para el desarrollo de la vida. [...] Aquí me siento útil y que ejerzo una labor social y humana muy grande. (Docente. Entr. 26).

Entre otras correlaciones, cabe destacar la “comunicación” con el “diálogo” y de nuevo el “apoyo” con las “relaciones interpersonales”. Son centros abiertos al diálogo, como medio de comunicación entre los agentes escolares y agentes externos, así como una herramienta de resolución de conflictos y dimensionar los problemas ante los desafíos. Este factor está presente en todos los discursos de los entrevistados, por lo que se considera que el diálogo caracteriza a estos centros en su modo de comunicación, toma de decisiones e incluso tareas de liderazgo siendo distribuidas.

El número de reuniones que se lleva a cabo en cada centro es constante y eficaz. Este modo de organización y gestión, en cuanto a la toma de decisiones y debatir cuestiones, lleva realizándose durante el tiempo de dirección de cada director y tiene sus efectos positivos. Algunos discursos decían así:

Se habla todo, se pregunta todo, se debate todo, eso me gusta. Cuentan con la opinión de todo el mundo. Da una sensación de transparencia, compañerismo y equipo brutal. (Docente. Entr. 13).

Cada semana nos reunimos una vez el equipo directivo. Cada quince días me reúno yo con los tutores de cada ciclo y la orientadora. Y una vez al mes nos reunimos la comisión pedagógica. Siempre estamos en contacto, hablando [...]. (Directora C. Entr. 30).

De igual modo, el apoyo vuelve a estar presente en las interrelaciones, siendo el reflejo de que se trata de centros educativos con relaciones fuertes, sólidas y cargadas de apoyo, que responden exitosamente a los desafíos. Relaciones así permiten el desarrollo de la resiliencia

entre unos y otros, dando lugar a comunidades educativas resilientes. Es de este modo como lo expresaban los distintos informantes cuando se les preguntó sobre las relaciones en su centro educativo.

En este centro nos ayudamos los unos a los otros. Existe en apoyo entre nosotros. Cuando un compañero está mal, se le ayuda. Cuando el alumnado necesita de ti, se le ayuda. Cuando las familias necesitan consejos, se les da; en ese sentido funcionamos. (Docente. Entr. 38).

Las relaciones en este centro son muy buenas. Si no existieran, este centro no funcionaría como funciona. [...] cuando tenemos momentos más peliagudos y el miedo está de protagonista, se siente una unión por parte de todos que ayuda a superar los obstáculos. Yo eso no lo he vivido en otros centros, por ejemplo. (Docente. Entr. 7).

Por tanto, se considera que estos centros educativos con desafíos y culturas de cambio están constituidos por potentes y sólidas relaciones profesionales, cargadas de apoyo, pasión, motivación y optimismo. En este aspecto, las interrelaciones de estos centros favorecen el desarrollo de la resiliencia en las personas, es decir, en el “ser” de estas.

5 DISCUSIÓN/ CONCLUSIÓN

A partir del estudio realizado, tras los resultados obtenidos, se puede decir que las relaciones profesionales de los centros estudiados son fuertes y potentes. Están dotados de apoyo, confianza, pasión, empatía y motivación. Su modo de interactuar es a través del diálogo. Tienen un fuerte compromiso social que desemboca en relaciones que actúan por y para la justicia social. Este aspecto es reflejado en diversos estudios que sostienen que la escuela debe contribuir para la construcción de una sociedad más democrática (BOURDIEU, 2005; BOURDIEU; PASSERON, 1977; GIROUX, 1998; WILLIS, 1999). Ello implica formar personas que sean capaces de convivir en una sociedad cada vez más abierta a la diversidad, a la participación y a la creación de ambientes democráticos y sensibles a la redistribución de bienes.

Del mismo modo, al tratarse de centros educativos con contextos desafiantes, se llevan a cabo diferentes medidas con el propósito de crear espacios dignos para la inclusión, la justicia social y nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que se busca sistematizar la resolución de problemas a partir de la colaboración (BRANDT, 1998; LASHWAY, 1995), así como

ver los retos como oportunidades, multiplicar los recursos limitados y aumentar las posibilidades de hacer con menos (MOLINA-RUÍZ, 2005).

Desarrollar espacios educativos envueltos en acciones por y para la justicia social es el reflejo de escuelas que responden a las realidades de sus contextos escolares, necesidades de sus alumnos y demandas sociales. Por estas razones, estos centros estudiados presentan fuertes relaciones profesionales entre unos y otros, siendo influenciadas por la comunicación y la cohesión generada entre ellos que va a depender del grado de satisfacción en el trabajo, entre otro (ALEGRE; BENITO, 2012).

Esta cuestión es compleja, ya que, cuando se trata del ser humano y sus formas de relacionamiento, entran en juego factores que o bien benefician o perjudican el relacionarse. Ya lo decía Ball (1989) en sus estudios sobre la micropolítica escolar, en donde expresaba que, por encima del esquema formal y de las relaciones, se encuentran las actitudes internas y prejuicios que afectan a las conductas de las personas, haciendo que colaboren o no cooperativamente. En este caso, las relaciones internas de este estudio son sólidas y cargadas de empatía, apoyo y diálogo, permitiendo con ello la transmisión de resiliencia y espacios abiertos a afrontar las adversidades con esperanza y optimismo (ROBINSON, 2007).

Así lo relataba un estudio llevado a cabo por Bernard (2002), en donde decía que, si los educadores y directores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos mismos pueden ayudar al alumnado y otros compañeros a que encuentren las de ellos. Para ello, es necesario aceptar que todo el mundo puede sobreponerse a la adversidad a partir del uso de tres factores: relaciones profesionales de apoyo, expectativas elevadas y positivas y oportunidades de participación significativa.

Por tanto, se podría decir que los centros estudiados presentan relaciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia en el constructo de la persona como “ser”, con ello dando paso a crear escuelas con resiliencia.

6 REFERENCIAS

ACOSTA, H. et al. Prácticas organizacionales saludables: un análisis de su impacto relativo sobre el engagement con el trabajo. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, Lima, n. 2, p. 107-120, 2013.

ALEGRE, M. A.; BENITO, R. ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y destaque escolar en la ciudad de Barcelona. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, n. 16, v. 3, p. 59-79, 2012.

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós, 1989.

BARLACH, C. A.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Revista Internamericana de Psicología*, Porto Alegre, n. 42, v. 1, p. 101-112, 2008.

BERNARD, B. *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd, 2004.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Siglo XXI, 1977.

BRANDT, M. *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España, 1998.

CLARK, A. *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999.

CYRULNIK, B. *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica, 2001.

DE LA ROSA, A.; RIVERA, J.; DE LA SELVA, M. Resiliencia en el contexto educativo mexicano. In: JIMÉNEZ, A.; SILVA, C. (Org.). *Trauma, contexto y exclusión: promocionando resiliencia*. Granada: Universitario, 2015.

DRUCKER, P. *Gerencia de sí mismo*. Enciclopedia Catalana, 2004.

FLICK, U. *Designing qualitative research*. London: Sage, 2007.

FLICK, U. *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. London: Sage, 2011.

FORES, A.; GRANÉ, J. *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma, 2008.

FRIERE, J. *La resiliencia y las relaciones interpersonales en los estudiantes de décimo año de educación general básica de la unidad educativa "Rumiñahui" de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua*. Proyecto de investigación. Universidad Técnica de Ambato, 2017.

GARCÍA-VESGA, M. C.; DOMÍNGUEZ DE LA OSA, E. Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, n. 11, p. 63-77, 2013.

GIROUX, H. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

GONÇALVES, M. Capacidad y factores de resiliencia de niños y niñas en edad escolar. Investigación y formación pedagógica. *Revista del CIEGC, Sucre*, n. 3, v. 5, p. 26-44, 2017.

GURR, D.; DAY, C. Thinking about leading schools. In: DAY, C.; GURR, D. (Org.). *Leading schools successfully: Stories from the field*. New York: Routledge, 2014. p. 194-208.

HANSEN, D. T. *The call to teach*. New York: Teacher College, 1995.

KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I.; FONTECILLA, M. *Estado de arte de la resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1997.

LASHWAY, L. *Trends in school leadership*. Eric Digest, 1995.

LENGNICK-HALL, C. A.; BECK, T. E. Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, London, n. 21, p. 243-255, 2011.

LUTHAR, S.; CICHETTI, D.; BECKER, B. The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, Massachusetts, n. 71, p. 543-562, 2000.

MACMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Investigación educativa*. 5. ed. Madrid: Pearson, 2005.

MARUJO, H. A.; NETO, L. M.; PERLORIO, M. F. *Pedagogía del optimismo: guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea, 2003.

MARTÍNEZ, O.; SAZ, P. Educar, vivir, aprender y enseñar la resiliencia. In: SALVADOR, A. et al. (Org.). *Trauma, contexto y exclusión: promocionando la resiliencia*. Granada: Universitario, 2015. p. 81-88.

MATURANA, H.; VALERA, F. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, 2003.

MELILLO, A. Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. In: MELILLA, A.; SUÁREZ, E. B.; RODRÍGUEZ, D. (Org.). *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 77-90.

MOLINA-RUÍZ, E. Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, Santiago, n. 37, p. 235-250, 2005.

PÉREZ, G. *Investigación cualitativa: retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla, 1994.

ROBINSON, V. M. J. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why win male*. NSW: Australian Council for Educational Leaders, 2007.

SUÁREZ, N. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-454.

TALIS. *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español. (NIPO: 030-14-192-6). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Mixed methods in social & behavioural research*. Thousands Oaks: Sage, 2010.

TÓJAR, J. C. *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, 2006.

URIARTE, J. D. Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, País Vasco, n. 1, v. 11, p. 7-24, 2006.

WILLIS, P. Producción cultural y teorías de la reproducción. In: FERNÁNDEZ, M. (Org.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel Referencia, 1999. p. 7-34.

YIN, R. *Case study research: Design and methods*. London: Sage, 1989.

Recebido em 12 de junho de 2018.

Aceito em 13 de outubro de 2018.