

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 19, Nº 2 (mayo-agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

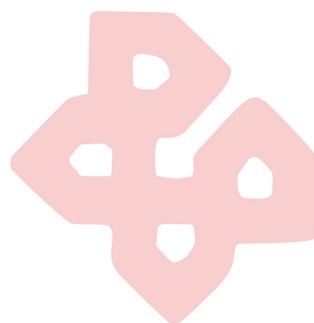
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/03/2015

Fecha de aceptación 31/08/2015

UNA ECOLOGÍA ORGANIZACIONAL PARA DIRIGIR UN AGRUPAMIENTO ESCOLAR EN LISBOA (PORTUGAL). APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS SITUACIONALMENTE CONSTRUIDAS

An organizational ecology to manage a School Cluster in Lisbon (Portugal). Situationally constructed learning and practice



María Cecilia Bocchio

Universidad Nacional de Córdoba-CONICET

E-mail: mcbochio@gmail.com

Resumen:

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación centrada en el análisis del Sistema de Acción Concreto (Friedberg, 1995) que regula el funcionamiento de un Agrupamiento Escolar (AE) conformado en el ciclo lectivo 2010-2011. El estudio desarrollado en el ficticiamente denominado "AE Margen" da cuenta de la construcción situacional de una ecología institucional (Star & Griesemer, 1989) donde el trabajo del director de AE es decisivo en la construcción de dinámicas de comunicación y articulación interinstitucional.

En primer lugar presentamos la investigación desarrollada y el enfoque metodológico construido para abordar la política de AE. En segundo lugar introducimos parte del enfoque teórico adoptado; seguidamente, en tercer lugar diferenciamos los tres procesos organizativos internos del Sistema de Acción Concreto contextualizado en el AE Margen. Finalmente presentamos algunos avances interpretativos sobre la ecología organizacional estudiada.

Palabras claves: Agrupamiento Escolar - dirección escolar- procesos organizativos internos- ecología organizacional.

Abstract:

This paper presents partial results of a research focused on the analysis of the Concrete Action System (Friedberg, 1995) which regulates the functioning of a School Cluster (SC) formed in the 2010-2011 school year. The study developed in the fictional named "AE Margin" denotes the situational construction of an institutional ecology (Star & Griesemer, 1989) where the work of the principal is crucial in the construction of communication and interinstitutional dynamics.

First, we present the research developed and the methodological approach built to address the SC policy. Second, we introduce the theoretical framework adopted. Third, we differentiate three internal organizational processes of the Concrete System Action contextualized in the SC Margin. Finally, we present some interpretive findings about the organizational ecology studied.

Key words: School Cluster- school management- internal organizational processes- organizational ecology

1. Breve introducción contextual y metodológica a la investigación

Las medidas que determinan la constitución y expansión de los Agrupamientos Escolares (AE) en Portugal se apoyan en discursos que defienden la descentralización y racionalización de la administración escolar, donde el director se constituye en una figura clave para la gestión de este nuevo modelo normativo de organización escolar, en AE (Afonso, 2005).

A continuación presentamos algunas de las principales intervenciones legislativas que forman parte del proceso de agrupación de niveles de enseñanza, ya delineado por la *Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro*, donde progresivamente se avanza en la redefinición de la organización y administración del Sistema Educativo portugués. Así, el artículo 8 del *Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio*, define a un AE como una unidad organizativa dotada de sus propios órganos de administración y gestión, y constituido por establecimientos de educación preescolar y de uno o más ciclos y niveles de educación. Este agrupamiento también es denominado como Agrupamiento Horizontal y sus escuelas poseen un proyecto educativo común.

Años más tarde la *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010*, irá un poco más lejos al decretar la conformación de Agrupamientos Verticales que incluyen a la Escuela Secundaria agrupándose, así, todos los niveles de escolaridad obligatoria. La Resolución citada definió la obligación legal que las escuelas tuvieron de agruparse o bien en el caso de los Agrupamientos Horizontales, ya existentes, (conformados por escuela de enseñanza básica y por jardines de infantes) de re-agruparse y producir sus textos reguladores, como el proyecto educativo institucional y el reglamento interno de AE, de modo conjunto.

El Agrupamiento Vertical implica que las escuelas tengan un nuevo núcleo administrativo: la Escuela Sede de AE que se localiza en la Escuela Secundaria, donde reside el Director de AE y el equipo directivo. Es pertinente resaltar que el *Decreto-Lei n.º 75/2008*, denominado como "Nuevo Modelo de Administración y Gestión de las Escuelas Públicas" ya había reglamentado la designación del director como órgano unipersonal de gestión, con autonomía para seleccionar al equipo directivo y a los coordinadores de escuela. Por tanto, desde la Escuela Sede de AE el director coordina al conjunto de escuelas agrupadas, y en cada una de las escuelas agrupadas la máxima autoridad es el coordinador de escuela, nombrado por el director de AE para ejercer dicha función durante los cuatro años que dure su mandato.

En el contexto antes descrito, el estudio de la política de AE y concretamente el análisis de su proceso de traducción a nivel institucional se fundamenta en la importancia que

tiene abordar los cambios en los procesos de regulación del Sistema Educativo (SE) portugués (Bocchio, 2014). Para estudiar los mecanismos de regulación institucional del trabajo del Director y, conjuntamente, los mecanismos de regulación que el Director de AE desarrolla para orientar el Sistema de Acción Concreto (SAC) (Friedberg, 1995) que posibilitan la acción colectiva en el AE, la investigación que desarrollamos se sustenta en la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 1997, 2003), principalmente, a partir de la interpretación que Barroso (2005, 2006) realiza de la misma. Consecuentemente, a través de la investigación procuramos abordar desde planos complementarios los mecanismos de regulación institucional que la política de AE impone al Director, y los mecanismos de regulación institucional y situacional que el Director ejerce sobre los actores que contribuyen a la gestión del AE. Sostenemos que en este proceso de regulación el Director de AE se constituye en un actor regulado y regulador de la política de AE.

El perfil organizacional de este estudio tiene por objetivo comprender las relaciones construidas entre los 'actores escolares' para traducir (Akrich, Callon & Latour, 2006) la política de AE. Concretamente pretendemos interpretar el modo por el cual es regulada la interdependencia entre los 'actores escolares', es decir, aspiramos conocer cómo se coordina el SAC que posibilita la acción en el ficticiamente denominado: AE Margen.

Friedberg (1995) define el concepto de Sistema de Acción Concreto (SAC) como: "estructuras de acción colectiva por las cuales son organizados los espacios de acción, es decir, son construidos y perpetuados los órdenes locales gracias a los cuales los actores estabilizan el accionar" (p. 11). En consecuencia, el objetivo general de la investigación es describir, analizar e interpretar el SAC construido en la interacción entre el Director de AE, el Equipo Directivo, las Estructuras Intermedias de Gestión del AE y los Coordinadores de Escuela e Interlocutores.

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo lectivo 2012/2013, en un Agrupamiento Vertical compuesto por doce escuelas, siendo la Escuela Sede, la Escuela Secundaria. El AE constituido en el ciclo lectivo 2010/2011, pertenece a la Dirección Regional de Lisboa y Valle del Tejo. En el AE Margen los doce establecimientos de enseñanza que lo constituyen se sitúan en un radio de distancia que oscila los 10 kilómetros con respecto a la Escuela Sede.

En la investigación adoptamos una metodología cualitativa y se recurre a la utilización de entrevistas semi-estructuradas, realizadas a los 19 'actores escolares' que conforman el SAC en estudio: la Directora del AE; el Equipo Directivo: una Sub-Directora y tres Adjuntas de Dirección; tres Coordinadoras de las Estructuras de Coordinación Intermedia y Supervisión Pedagógica, denominadas por los propios 'actores escolares' como "Estructuras de Gestión Intermedias": la Coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana, la Coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna y la Coordinadora del Departamento Curricular Educación Básica. Incluimos además a los siete Coordinadores de Escuela y a los cuatro Interlocutores que se desempeñan en las escuelas agrupadas del AE. En el trabajo de campo fue posible conocer la figura del Interlocutor, se trata de un 'actor escolar' creado por la Directora del AE para dar respuesta a la imposibilidad legal de nombrar Coordinadores de Escuela en instituciones con menos de tres profesores en ejercicio efectivo de la función docente. El Interlocutor es el representante de la Directora en estas pequeñas escuelas y su asignación es consecuencia de una valoración positiva y simbólica de la labor de los profesores que no implica incremento salarial y que, desde luego, no está regulada en ningún estatuto.

Por tanto, los actores que integran el SAC en estudio fueron seleccionados por la relevancia de las tareas que desempeñan en la gestión del AE y particularmente en la promoción de la articulación entre la Escuela Sede y las escuelas agrupadas.

2. Una ecología para el AE Margen: Traductores oficiales para las fronteras entre la escuela sede y escuelas agrupadas

El subtítulo de este apartado parafrasea el título del capítulo número tres de la obra de “Poder y Regla” denominado: “La organización y su medio ambiente: la fluidez de las fronteras organizacionales”, donde Friedberg (1995) critica al modelo clásico de organización que delimita fronteras fijas entre el exterior y el interior de la organización, y enfatiza en la necesidad de analizar los procesos de interacción concretos que los diferentes miembros de la organización ejecutan en los segmentos concretos de su medio ambiente.

Partimos de la idea que la acción organizada en AE ha reconfigurado las fronteras organizacionales de las escuelas agrupadas, transformándose la Escuela Sede en el núcleo administrativo que centraliza al conjunto de escuelas y niveles de enseñanza. En este sentido, las fronteras organizacionales han sido redefinidas tanto para las escuelas que trabajaban sólo con los niveles de enseñanza con los que compartían el edificio, como así también para las que pertenecían a los antiguos Agrupamientos Horizontales.

Para abordar la redefinición de las fronteras entre las escuelas agrupadas y las relaciones que se establecen entre ellas y, a su vez, entre cada escuela con la escuela sede de AE consideramos los aportes de Star y Griesemer (1989) quienes, en el ámbito de sus estudios en sociología de las ciencias, abordan el problema de la representación común de diversos mundos sociales entrelazados. Estos autores definen como un mito la concepción de cooperación como el resultado del consenso entre las partes. Frente a esta falacia, sugieren que la cooperación entre mundos sociales diversos se puede fundar en una diversidad interna organizada, donde el consenso no es necesario para la cooperación, como tampoco lo es para la conducción exitosa del trabajo.

Los autores sostienen que el proceso por el cual los emprendedores científicos gradualmente forman a sus “aliados” en los diferentes rangos, les permite reinterpretar sus preocupaciones para formar sus propios objetivos y luego establecerse ellos mismos como una especie de “porteros”. Es decir, como espacios de pasaje obligatorio, constituyéndose en una autoridad, tanto sustantiva como metodológica. De este modo lo explican Star y Griesemer (1989):

Una forma de describir estos procesos, es decir, que los actores intentando resolver los problemas científicos, provenientes de diferentes mundos sociales, establecen un mutuo modus operandi (...). La creación de un nuevo conocimiento científico depende de la comunicación, como de la construcción de nuevos significados compartidos. Pero como estos nuevos objetos y métodos representan diferentes cosas en diferentes mundos, los actores deben reconciliar esos significados si pretenden colaborar. Científicos y otros actores contribuyendo a la ciencia traducen, negocian, debaten, triangulan y simplifican con el objetivo de trabajar juntos (p. 388-389).

Star y Griesemer (1989) consideran que el desafío de interceptar mundos sociales, con el fin de alcanzar la coherencia en las traducciones no puede ser comprendido desde un único punto de vista, sino a partir de un análisis ecológico. La definición de ecología institucional de E. Hughes (1970) defiende que:

En alguna medida una institución elige su entorno. Esta es una de las funciones de las instituciones como empresas. Alguien dentro de las instituciones actúa como un empresario, y una de las cosas que los elementos empresariales deben hacer es elegir, dentro del límite de lo posible, el entorno sobre el cual la institución va a reaccionar, esto es, en muchos casos, la fuente de sus fondos, la fuente de sus clientes (tanto si son clientes que van a comprar zapatos, educación o medicina) y los recursos de personal en sus diferentes grados y tipos. Esto es una ecología de las instituciones en el sentido original del término (en Star & Griesemer, 1989, p. 389).

Los autores reconocen este enfoque como anti reduccionista, dado que la unidad de análisis es vista como un todo. Esto supone que en los procesos de traducción, donde intervienen los diferentes actores que integran el SAC en estudio, estos operan como jugadores creando alianzas y negociaciones de las reglas. En este sentido Latour (1989) define el concepto de traducción como:

El establecimiento de una relación de poder que, como tal, exige la presencia de actores dispuestos a cooperar (reclutamiento) de un modo que sus acciones se tornen previsibles (control). Dado que la convergencia de intereses explícitos entre actores es poco frecuente, la traducción de los intereses de los otros se impone como una conducta estratégica, envuelve una cadena de operaciones variadas que construyen para la redistribución de sus intereses y fines (en Carvalho, 2002, p. 66).

Así, en el juego que construyen los actores se delimitan las fronteras de las organizaciones, acto que no ocurre en un medio ambiente abstracto sino a través de traductores específicos que personifican segmentos del medio ambiente organizacional y que son definidos como “amplificadores” (Crozier & Friedberg, 1977), “portavoces” (Akrich, Callon, & Latour, 2006), “porterías” (Star & Griesemer, 1989). En este sentido Friedberg (1995) destaca que cuando la organización establece relaciones privilegiadas con interlocutores, también define su medio ambiente, abriéndose a él de un modo selectivo:

Los amplificadores o portavoces permiten a la organización reducir la incerteza inherente a su medio ambiente y negociarla en parte o, para emplear la terminología de Callon y Latour, traducir. (...) La traducción, tal como el poder, nunca es unívoca: quien se hace traducir parcialmente hace siempre de alguien su traductor (p. 93-94)

El autor plantea la necesidad de comprender los mecanismos de regulación que gobiernan la organización/medio ambiente, y que condicionan las respuestas de los actores en un determinado contexto de acción. Desde los aportes de Friedberg (1995) sostenemos que para el control de las fronteras organizacionales entre la escuela sede y las escuelas agrupadas, la Directora del AE ha seleccionado a diferentes ‘actores escolares’, quienes se desempeñan como “porterías”, es decir, como “puntos de pasaje obligatorio” para promover el equilibrio siempre provisorio en la acción organizada. Así lo explica este sociólogo:

No es posible considerar que la manera por la cual una organización gestiona su relación con el medio y decide responder a él es sólo el resultado de la evaluación que sus dirigentes o la alianza dominante que hicieron de los problemas (...). Ella es, por el contrario, el resultado del modo en que todos los individuos que componen la

organización perciben y analizan las oportunidades e imposiciones objetivas que existen en su medio y deciden integrarlas en su comportamiento. Se puede pensar que esa evaluación no se realiza independientemente de las condiciones de juego que están en el seno de la propia organización (p. 91).

Es factible pensar a la Directora y al Equipo Directivo de AE como promotores de dinámicas de gestión que sirven a la construcción de redes de comunicación entre las escuelas agrupadas. A continuación abordamos los procesos organizativos del SAC contextualizado en el AE Margen, con el objetivo de interpretar y comprender las fronteras organizacionales del AE Margen, es decir, analizamos el medio ambiente organizacional (Friedberg, 1995) o la ecología institucional (Star & Griesemer, 1989) que regula el funcionamiento del SAC. Con base en los aportes de los autores antes citados denominamos a las fronteras organizacionales del AE estudiado como “ecología organizacional”.

3. Procesos organizativos internos para la ecología organizacional del AE Margen

Friedberg (1995) sostiene que comprender quienes integran una organización y cómo la constituyen a través de la distribución de tareas implica reconstruir los procesos por los cuales los actores son colocados en sus diferentes niveles, y sus respectivos interlocutores en los diferentes segmentos concretos del medio ambiente. Desde esta perspectiva, presentamos las voces de los ‘actores escolares’ y las referencias a las tareas que cumplen.

Aludimos a *procesos organizativos internos* como una dimensión de análisis del SAC que se compone como principales categorías de análisis, por los procesos de: (3.a) *Selección de ‘actores escolares’*; (3.b) *Distribución de tareas*; (3.c) *Producción de textos reguladores*. Partimos de reconocer que los tres procesos organizativos internos que se presentan sirven a la definición del AE como estructura diseñada para la acción organizada delimitando reglas, jerarquías, responsabilidades, relaciones de poder, conflicto y consenso entre los ‘actores escolares’.

3.1. Sobre la selección de ‘actores escolares’

El cargo actual de la Directora del AE devino del concurso directivo en contexto de conformación del AE. El día 30 de junio de 2011 fue electa en el Consejo General de AE, por unanimidad (19 votos), para ejercer durante un mandato de cuatro años.

La autonomía de la Directora para la *selección del Equipo Directivo* es regulada por el *Decreto-Lei. nº 75/2008 artículo nº 19*. En consecuencia, el Equipo Directivo está conformado por una Sub-Directora, quien era profesora de la Escuela Secundaria (ES); tres Adjuntas de Dirección, dos de ellas profesoras de Escuelas Básicas de Primer Ciclo (EB1) y una profesora perteneciente a la ES. El sentimiento de confianza de la Directora para con el Equipo se sustenta en el trabajo colectivo, consolidado en el tiempo. Con la Sub-Directora y con una de las Adjuntas de Dirección llevan veinte años de trabajo conjunto; en tanto, el trabajo con las otras dos Adjuntas, provenientes de escuelas EB1, se inició con la conformación del AE.

La Directora también posee la capacidad para seleccionar a los Coordinadores del Gabinete de Evaluación Interna y del Gabinete de Inclusión Ciudadana, gabinetes que están insertos en las denominadas Estructura de Gestión Intermedia. En las coordinadoras del Gabinete de Evaluación Interna y del Gabinete de Inclusión Ciudadana se reitera una pertenencia institucional a la ES que promedia los veinte años.

Finalmente, como complemento a la mencionada capacidad de elección del Equipo Directivo, la Directora selecciona a los Coordinadores de Escuela (*Decreto-Lei n.º 75/2008 artículo n.º 20*). Fueron recurrentes en las entrevistas con el Equipo Directivo las referencias al nombramiento de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores como un proceso que se efectuó en conjunto, debiendo el profesor elegido responder a una determinada “filosofía pedagógica” promovida por la Directora. Es posible inducir que en el proceso de selección de los mismos se conjuga el reconocimiento a la labor profesional previa del profesor, como así también las relaciones interpersonales desarrolladas con la Directora y el Equipo Directivo. Así lo refiere una de las integrantes del Equipo Directivo:

Bueno esa es una competencia de la Directora y nos consulta a nosotras, lo que se tiene siempre presente es la buena organización de la escuela y que sea una persona que sirva para transmitir su filosofía pedagógica en esa escuela. En primer lugar debe ser de confianza y después que cumpla los requisitos de la legislación, eso se articula y se ve el perfil (AD1, p. 2).

Si bien las entrevistadas destacan que es una potestad de la Directora la selección de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, de modo unánime, el Equipo Directivo alude al trabajo conjunto que la Directora promueve, sustentado en un estilo de decisiones consensuado. La mayoría de los entrevistados fueron nombrados por la Directora del AE en el primer año de mandato. La carencia de experiencia previa en dicho cargo representa una característica común al conjunto de los actuales Coordinadores de Escuela.

La *rotación de escuela* de Coordinadores de Escuela, Interlocutores y profesores, es otra de las atribuciones que posee la Directora. Las rotaciones efectuadas fueron consecuencia de varios motivos, entre los cuales se pueden mencionar: el pedido de cambio de institución, la decisión de la Directora motivada por no responder al actor en cuestión a las expectativas estipuladas para el cargo, o bien la consideración de la necesidad de dicho profesor en otra escuela. Importa recuperar que en las percepciones descriptivas que los Coordinadores de Escuela tienen sobre sus nombramientos predominan las referencias a trayectorias profesionales previas junto a algunos de los miembros del Equipo Directivo.

La proximidad del vínculo construido entre la Directora y lo que denominamos como el “*equipo de confianza*”, conformado por el Equipo Directivo y las Coordinadoras de las Estructuras de Gestión Intermedia es destacable. La trayectoria de trabajo conjunto entre estos actores y la proximidad física promovida por el trabajo en la Escuela Sede son factores que diferencian las relaciones establecidas con los Coordinadores de Escuela e Interlocutores. El compromiso laboral asumido por los ‘actores escolares’ que trabajaron junto a la Directora en el proceso de conformación del AE, define un vínculo afectivo que los condujo a aceptar las “invitaciones obligatorias” para ejercer las tareas que la Directora del AE les atribuyó.

En cuanto a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, el hecho de haberse reconocido escasos registros críticos sobre la gestión de la Directora del AE y el modo en que ejerce sus tareas y potestades, pone en evidencia cierto nivel de legitimidad de la gestión directiva. Asimismo da cuenta de la dependencia de estos actores con relación a las decisiones que la Directora del AE ejecuta. Subyace, así, una conformidad general sobre las “reglas de juego” definidas en la Escuela Sede. Esta instancia de gestión escolar, en las representaciones de algunos Coordinadores de Escuela, se asimila como si fuese la Escuela Sede sinónimo “del AE” que regula a las escuelas agrupadas.

En líneas generales, la confianza delegada por la Directora del AE en los `actores escolares´ seleccionados es, al parecer, un componente fundamental para la administración y gestión de la estructura pedagógico-administrativa del AE. Profundizaremos sobre este aspecto a continuación.

3.2. Sobre la distribución de tareas

El *Decreto-Lei n.º 75/2008* que regula la administración y gestión de los AE posee escasas especificaciones sobre las tareas a las que deben responder los cargos de sub-director y adjunto de dirección. El “vacío legal” se transforma en margen de decisión para la atribución de tareas que el director efectúa. Esto se vislumbra en la descripción que la Sub-Directora realiza sobre las tareas que desempeña:

La Directora delega competencias en cada una de nosotras [el Equipo Directivo] y conforme a ella lo defina. Ella delegó el área disciplinar de todos los ciclos, lo más conflictivo es la Escuela Secundaria, la supervisión del Gabinete de Inclusión Ciudadana (SD, p. 1-2).

Según la distribución de tareas realizada por la Directora, la Sub-Directora y la Adjunta de Dirección 3 concentran las responsabilidades de gestión pedagógica y administrativa de las Escuelas Básicas de Segundo Ciclo (EB2), de las Escuelas Básicas de Tercer Ciclo (EB3) y de la Escuela Secundaria (ES). En tanto, las Adjuntas de Dirección 1 y 2 son responsables de la gestión pedagógica y administrativa del Jardín de Infantes (JI) y de las Escuelas Básicas de Primer Ciclo (EB1). Es posible reconocer entre estas cuatro profesoras una clara definición de las tareas burocrático-administrativas y de las tareas pedagógicas que les competen.

En cuanto a las Estructuras Intermedias de Gestión, la *Coordinadora del Departamento Curricular EB1* es responsable por la ejecución del Proyecto *Alicerces* (Cimientos, en lengua castellana) para el nivel EB1 de enseñanza. En el conjunto de actividades que realiza prevalecen acciones relacionadas con la supervisión y evaluación del alumnado, el acompañamiento a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, y el desarrollo de los documentos en los que se adecuan las políticas educativas del nivel de enseñanza para los docentes.

La *Coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna* es responsable del equipo de trabajo que efectuó el diseño del Proyecto Educativo del AE. Ella estuvo directamente implicada en la selección de los integrantes del Gabinete de Evaluación Interna del AE, desde donde se ejecuta la evaluación de las escuelas, y se desarrollan los documentos e instrumentos necesarios para la evaluación interna y externa del AE.

La *Coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana* se ocupa del seguimiento e implementación de un conjunto de proyectos del AE vinculados al abordaje de cuestiones disciplinares del alumnado, la gestión de programas y proyectos asociados al cuidado del alumnado en condición de vulnerabilidad socio-educativa, y el desarrollo de actividades conjuntas entre las escuelas agrupadas, las cuales tienen por objetivo apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La legitimidad que posee el Gabinete de Inclusión Ciudadana lo coloca a niveles semejantes de responsabilidad y relevancia que los Departamentos Curriculares. De esta forma define la Sub-Directora al Gabinete de Inclusión Ciudadana: “*Se creó una estructura, al*

mismo nivel que el departamento de Matemática y Ciencias Experimentales y de forma paralela con las mismas reglas funciona otro en la Escuela Básica Integrada [E10]” (SD, p. 4).

La relevancia asignada al Gabinete de Inclusión Ciudadana, a partir de la constitución del AE, implicó que deje de ser un proyecto educativo, para transformarse en una estructura de gestión intermedia. El Gabinete permite a la Directora descentralizar el tratamiento de los problemas vinculados a la conducta de los alumnos hacia la Coordinadora y la Sub-Directora, siendo solicitada su participación en caso de registrarse situaciones extremadamente complejas.

La interpretación de las entrevistas posibilita reconocer dos criterios principales para la distribución de tareas. El primero da cuenta de una *distribución de tipo pedagógica*, que responde a los ciclos en que se organiza la escolaridad obligatoria, abarcando desde el Jardín de Infantes hasta la Escuela Secundaria. En la asignación de tareas se respeta el nivel de enseñanza en el que cada miembro del Equipo Directivo se desempeñaba como docente antes de la conformación del AE Margen. El segundo criterio que prevalece responde a una distribución de tareas burocrático-administrativas entre los miembros del Equipo Directivo y las Estructuras Intermedias de Gestión de los respectivos niveles de enseñanza. Estas comprenden: cuestiones financieras, ventas de servicios, contratación de personal de limpieza, gestión de la plataforma administrativa del Ministerio de Educación y Ciencias, entre otras.

Finalmente para el análisis de las tareas a las que responden los Coordinadores de Escuela e Interlocutores recurrimos a las categorías que Jones (1988) desarrolla para efectuar un análisis funcional de tareas vinculadas a la dirección escolar. El uso de las cuatro categorías definidas por el autor contribuyen a la diferenciación de las tareas que desempeñan en sus respectivas escuelas; importa destacar que el uso de esta herramienta de análisis de tipo funcionalista no implica para el estudio desarrollado “el olvido” de los márgenes de autonomía relativa (Lima, 2002) que los actores construyen situacionalmente.

Cuadro 1

Análisis funcional del trabajo de los directivos Jones (1988)

LIDERAZGO

Liderazgo: Ejercer el liderazgo sobre el trabajo realizado en la escuela.

Filosofía: Desarrollar una base filosófica para la definición de las políticas, de las finalidades y de los objetivos.

Integración: Coordinar e integrar el trabajo de la escuela como un todo.

Innovación: Posibilitar que se realicen innovaciones y cambios de manera adecuada y efectiva.

ORGANIZACIÓN

Organización: Organizar y controlar sistemas y estructuras para la gestión de actividades curriculares y extracurriculares y para la administración.

Planificar: Prever, evaluar, planificar y decidir prioridades.

Evaluar: Evaluar a realización de las políticas, los sistemas, los métodos y las personas.

Gestionar recursos: Tiempo, dinero, personas, equipamiento, edificio.

RELACIONES HUMANAS

Gestionar personal: Selección, evaluación, supervisión y desarrollo.

Gestionar alumnos: Contactos, cuidados, disciplina, comunicación, enseñanza.

Gestionar relaciones: Gestionar relaciones interpersonales, inter-grupos e intra-grupos.

Gestión de sí mismo: Stress, tiempo, esparcimiento, relaciones personales, salud.

RELACIONES EXTERNAS

Comunicados, informes para las autoridades escolares.

Comunicados y relaciones con los padres y la comunidad en general.

Comunicaciones y relaciones con el medio local: otros servicios, dependencia y empresas.

Mantenerse al corriente del proceso de desarrollo local y nacional, legislaciones, tendencias sociales, económicas, de empleo y pensamiento educativo.

Fuente: Jones (1988 en Barroso2005, p. 149)

Consideramos importante aclarar que la pertinencia de las categorías de Jones se asocia, principalmente, a que son los Coordinadores de Escuela e Interlocutores las máximas autoridades en cada escuela agrupada. Por tanto, el análisis fue efectuado sin pretender transformar la figura del Coordinador de Escuela o del Interlocutor en el “antiguo cargo de director de escuela”. Mostramos a continuación las categorías antes presentadas para analizar el discurso de estos actores.

Cuadro 2

Análisis funcional del trabajo de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores del AE Margen

CATEGORÍAS

COORDINADORES DE ESCUELA / INTERLOCUTORES

LIDERAZGO

- *“Coordino todo y procuro trabajar en grupo, superviso todo, marco los límites y que cada uno se haga responsable de sus funciones”* (E11, p. 1).

- *“A pesar de mis funciones estar más ligadas a cuestiones de gestión, yo creo que mi labor radica en lo pedagógico, no consigo separarlas y mis colegas me necesitan para organizar el Plan Anual de Actividades”* (E9, p. 1).

ORGANIZACIÓN

- *“Es hacer que las cosas funcionen, gestionar el personal”* (E9, p.1).

- *“Mis tareas tienen que ver con gestionar horarios todas las cuestiones que surgen, apaciguar problemas, con el personal no docente”* (E1, p.1).

- *“También tengo que hacer inventario del material existente”* (E7, p.1).

- *“Defino sobre las no docentes, a final de mes se envía siempre un informe, también soy responsable por los detergentes”* (E5, p.1).

- *“Mis funciones van desde mantener al escuela, hacer puente entre la escuela y la dirección, la documentación, ser unión con mis colegas, las actividades de enriquecimiento curricular. Básicamente superviso todo”* (E9, p.1).

- *“No es por cierto una coordinación somos muy pocos, pero radica en coordinar horarios, unir dirección con docentes y no-docentes”* (E6, p.1).

RELACIONES	-“Gestionar los conflictos de los alumnos, padres; pero aquí es muy tranquilo, yo tengo curso y tengo la coordinación” (E7, p.1).
HUMANAS	-“Yo soy interlocutora mi trabajo es representar la escuela, asistir a reuniones, pero responder a todo” (E4, p.1).
Y	-“Comunicación con la cámara municipal, con los padres” (E9, p.1)
EXTERNAS	- “La relación con la freguesia” (E9, p.1).
	-“El mayor problema es el contacto con los padres, normalmente no vienen dispuestos a recibir información sino a hacer reclamos que la escuela debe responder. Eso tiene que ver con una cuestión social y es a nivel de Portugal.” (E10, p.2).

Fuente: *Elaboración propia*

La participación en cuestiones de liderazgo pedagógico si bien no son menores, no aparece en la mayoría de las entrevistas. Sólo la Coordinadora de la Escuela 9 hizo referencia explícita (ya citada en el cuadro) a la labor pedagógica que desempeña en detrimento de las organizativas. En la mayoría de los relatos sobre la especificidad del trabajo del Coordinador de Escuela, se coloca en el mismo nivel de relevancia “lo pedagógico”, que el listado de cuestiones burocráticas a las que dan respuesta a diario. Frases como “hago todo, coordino todo, hice de todo” son recurrentes en las entrevistas; manifestándose entre risas los Coordinadores de la Escuela 5 y de la Escuela 8 expresaron respectivamente: “ya serví almuerzo”; “hago de todo, desde cuando un alumno se hace pis, lo único que no hice fue limpiar”.

Tomando los aportes de Jones (1988) nos interrogamos por el sentido funcional, el “¿para qué?” de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores en el AE. Es pertinente resaltar que ellos se auto-reconocen (en su mayoría), como carentes de autonomía en el ejercicio de sus tareas. En las entrevistas fue posible registrar, incluso, el “no-deseo de autonomía” y, por ende, de responsabilidad sobre las acciones que toman. Por tanto, es viable reconocer que estos actores responden a tareas que los transforman en garantes del orden y del funcionamiento escolar, constituyéndose, además, en transmisores de una figura de autoridad para los docentes, padres, alumnos, no-docentes.

De este modo refieren los ‘actores escolares’ en cuestión al tipo de relaciones que establecen en las escuelas donde se desempeña, y a los objetivos que responden dichas relaciones: “Yo soy una extensión de la dirección con mis colegas” (E1, p.1); “Somos un puente, un brazo de la dirección en terreno con los padres y docentes” (E3. p. 1).

Lo antes manifiesto posibilita asimilar a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, como actores que intervienen en la “cadena de distribución de tareas”, como gestores operacionales que transmiten las directrices definidas en la Escuela Sede. En otras palabras, los Coordinadores de Escuela e Interlocutores en contexto de una relación de dependencia para con quien los seleccionó estarían traduciendo, una vez más, el mensaje de la Directora, desempeñándose como “traductores oficiales” que contribuyen a la representación de la Directora del AE en las escuelas agrupadas.

3.3. Producción de textos reguladores

Conforme al *Decreto-Ley N° 75/2008*, los principales documentos que regulan la vida organizacional de los AE son: el Reglamento Interno, el Proyecto de Intervención de la Directora del AE y el Proyecto Educativo. Concretamente estos textos son la consecuencia del

proceso de traducción en el AE Margen de los diferentes textos políticos diseñados centralmente, por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

El *Reglamento Interno* fue el primer documento aprobado. Su construcción se desarrolló durante el ciclo lectivo 2011-2012 y fue aprobado el 23 de febrero de 2012. El reglamento contiene un conjunto de pautas sobre la vida institucional, donde se sistematizan diferentes dimensiones del AE entre las que se destacan: la estructura y organización pedagógico-administrativa, especificando las competencias de los diferentes órganos de gestión (conforme al *Decreto-Lei n.º 75/2008*, el Consejo General, el Director; el Consejo Pedagógico; el Consejo Administrativo); la coordinación de las escuelas agrupadas; las estructuras de coordinación y supervisión; los servicios de apoyo educativo; la evaluación interna de la escuela y los derechos y deberes de los diferentes miembros de la comunidad.

La totalidad de los `actores escolares` reconocen la relevancia del Reglamento Interno para establecer parámetros comunes que regulen a todas las escuelas agrupadas. Los Coordinadores de Escuela refieren al Reglamento Interno como un documento homogeneizador de prácticas; sin embargo, un hecho llamativo es el recurrente “olvido” sobre la participación que tuvieron en la elaboración del Reglamento Interno.

Es pertinente incluir, entre los documentos del AE el *Proyecto de Intervención de la Directora*, reconocido como el “Documento Base del AE”. Así lo expresa un Coordinador de Escuela:

Nos basamos en los objetivos de la candidatura de la Directora y este año como aún está en revisión el Proyecto Educativo, estamos trabajando y procurando articular con el proyecto de educación para la salud. Estamos haciendo los aportes para el Proyecto Educativo (E11, p. 2).

Por tanto, hasta la aprobación del Proyecto Educativo de AE en diciembre de 2012, el Proyecto de Intervención de la Directora del AE fue esencial para la organización de los textos reguladores de las escuelas agrupadas. Este hecho se manifiesta en el uso dado por la mayoría de los Coordinadores de Escuela para la construcción del Plan Anual de Actividades de sus respectivas instituciones.

El *Proyecto Educativo* fue el primer documento elaborado por el Gabinete de Evaluación Interna, el mismo fue aprobado por unanimidad en el Consejo General, en diciembre de 2012. Como consecuencia del análisis diagnóstico efectuado para construir el Proyecto Educativo se delimitaron cinco grandes áreas de intervención estratégicas, las cuales abarcan dimensiones pedagógicas y organizativas del AE Margen: (a) Calidad de los aprendizajes y las prácticas educativas; (b) Mecanismos de evaluación y autorregulación; (c) Comunicación Educativa; (d) Articulación Organizacional; (e) Ciudadanía y Valores.

En líneas generales, consideramos que la selección de los actores escolares y la distribución de tareas son procesos organizativos internos diferenciados sólo a fines analíticos, siendo indisociables en la práctica. De igual modo, los textos reguladores contribuyen a la coherencia interna, y a la formalización de reglas válidas para la legitimidad y el resguardo normativo de los `actores escolares` en el accionar cotidiano. En el próximo apartado profundizamos en el análisis del trabajo que la Directora realiza para coordinar la ecología organizacional contextualizada en el AE Margen.

4. Notas interpretativas: Objetivando el trabajo del director en y para la acción organizada

Los resultados del estudio muestran que el AE se encuentra en una etapa caracterizada por haber conseguido legitimar procesos organizativos entre la Escuela Sede y las escuelas agrupadas. Los procesos organizativos ponen en relieve la importancia del Equipo Directivo y de las Estructuras de Gestión Intermedia. La Directora de AE, como órgano unipersonal de gestión, dirige esta organización a través del “equipo de confianza”, en quienes desconcentra las responsabilidades pedagógicas y administrativo-burocráticas del AE.

Los dos primeros procesos de selección y de distribución de tareas colocan a la Directora en un lugar central para la traducción de la política de AE. La capacidad para seleccionar el Equipo Directivo posibilitó la continuidad de varios de los actores con los cuales dirigía la Escuela Secundaria.

Como ya fue referido, la selección de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores es una responsabilidad de la Directora. El trabajo de campo desarrollado posibilitó reconocer que son ellos quienes dan respuesta a las múltiples y variadas demandas que acontecen en el cotidiano de las escuelas agrupadas, como lo es la atención de los problemas cotidianos que las familias de los alumnos tienen, un núcleo de trabajo cada vez más conflictivo. Las problemáticas se asocian, esencialmente, al deterioro de las condiciones socio-económicas de las familias y sus efectos en el comportamiento y el aprendizaje del alumnado. Dichas situaciones son resueltas principalmente por los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, solicitando apoyo del Gabinete de Inclusión Ciudadana cuando los profesores así lo demandan.

Que los problemas sean solucionados, mayoritariamente, en las escuelas representa para la Directora un parámetro para medir la pertinencia en la selección de los Coordinadores de Escuela e Interlocutores. La ausencia de reclamos en la dirección del AE por parte de las familias da cuenta de la resolución eficaz de los conflictos en las escuelas agrupadas, y de mecanismos consolidados de comunicación y apoyo del Equipo Directivo a las escuelas agrupadas

Por tanto, con base en la distribución de tareas efectuada por la Directora del AE entre el Equipo Directivo, las Estructuras Intermedias de Gestión y los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, se diferencian *tres niveles de distribución de tareas*: en el primer nivel opera la Directora del AE, quien interpreta y traduce las diferentes políticas educativas, y distribuye competencias conforme a la autonomía conferida por el Ministerio de Educación y Ciencia; en el segundo nivel de distribución de tareas se ubica el Equipo Directivo y las Estructuras Intermedias de Gestión, quienes al dar respuestas a las demandas pedagógicas y de gestión del AE, se constituyen en instrumentos de articulación y contacto directo con las escuelas agrupadas. Por último, en un tercer nivel de distribución de tareas, se desempeñan los Coordinadores de Escuela e Interlocutores, quienes dan respuestas al cotidiano escolar y comunican a los Adjuntos de Dirección las decisiones efectuadas.

En el segundo nivel de distribución de tareas del AE Margen es posible reconocer la complejización de la estructura burocrática y administrativa necesaria para gestionar el AE, representada en las Estructuras Intermedias de Gestión. Como ya fue referido la Directora posee el apoyo de tres coordinadoras: la coordinadora del Gabinete de Inclusión Ciudadana, la coordinadora del Departamento Curricular EB1 y la coordinadora del Gabinete de Evaluación Interna. Son profesoras en las que descentró tres núcleos problemáticos para la gestión del AE: en la primera, el tratamiento de cuestiones disciplinares y la gestión de

políticas socioeducativas orientadas a la inclusión social; en la segunda, la coordinación pedagógica de la mayoría de las escuelas agrupadas (diez escuelas) pertenecientes al nivel de Enseñanza Básica de Primer Ciclo (EB1) y Jardín de Infantes (JI); en la tercera, desconcentró el diseño del Proyecto Educativo de AE y la evaluación interna del AE.

En cuanto a los *textos reguladores del AE Margen* factible afirmar que formal y representativamente garantizan cierta coherencia interna e implican el reconocimiento de un marco normativo común para los `actores escolares`. Parafraseando a Lima (2002), los modelos organizacionales (re)creados en los textos regulatorios del AE Margen, estarían dando cuenta de la interpretación de las leyes conforme a una recepción por conformidad con los modelos decretados. La tecnificación del Proyecto Educativo de AE es un ejemplo explícito de un texto regulador diseñado al interior del Gabinete de Evaluación Interna del AE Margen. Es pertinente poner en evidencia “la nueva necesidad” que tiene esta organización, con el caudal de escuelas que componen el AE Margen, de definir sus textos reguladores desde un esquema “*top-down*” (arriba/abajo). Consideramos posible afirmar que las condiciones objetivas organizacionales (plazos de tiempo acotados para la aprobación del proyecto, escasos recursos humanos y financieros disponibles, incompatibilidad de los horarios de los profesores de los diferentes niveles de enseñanza, entre otras cuestiones) están re-definiendo, tecnificando y re-burocratizando el uso que la gestión escolar realiza de estos instrumentos de gestión.

Al parecer, los Coordinadores de Escuela y los Interlocutores han naturalizado estos mecanismos para construir los textos que legalmente regulan sus prácticas. Son reglamentaciones que, aunque de modo relativamente más cercano que las legislaciones producidas por el Ministerio de Educación y Ciencia, continúan siendo definidas de modo centralizado, ahora en la Escuela Sede de AE. Estamos frente a un conjunto de textos reguladores implicados en lógicas que suponen obligatoriedad, imposición, control externo, necesidad de resguardo legal y ficción escrita. Es decir, son textos políticos que pueden acabar reproduciendo y legitimando localmente, en el AE, discursos diseñados centralmente.

5. Notas conclusivas. El AE Margen: Aprendizajes y prácticas situacionalmente construidas

En la “ecología organizacional” en estudio acontecen un *continuum de dinámicas de comunicación y articulación* que se originan en la Directora y llegan a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores como consecuencia del oficio mediador que desempeña el “equipo de confianza” de la Directora.

La comunicación permanente contribuye a surtir los condicionamientos de distancia geográfica que caracterizan este AE, y su vez otorga seguridad en las decisiones que deben tomar los Coordinadores de Escuela e Interlocutores. La fluidez con la que se comunican les permite obtener respuestas al instante por parte del Equipo Directivo.

El análisis de las rutinas de comunicación del AE, como patrones reguladores de la acción organizada, posibilita reconocer a la comunicación como un instrumento inmerso en un doble proceso de regulación. Por un lado supone el respaldo a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores ante cualquier demanda o problema emergente que puedan percibir, y por otro lado, posibilita a la dirección del AE tener información certera sobre aquello que está ocurriendo en cada escuela, es decir, permite regular y re-centralizar “el control a distancia” sobre las escuelas agrupadas.

Es posible considerar que si el consenso no existe (Star & Griesemer, 1989) en el AE Margen, como consecuencia del poder que concentra la Directora del AE para imponer sus decisiones; lo que sí existe es una *diversidad interna* que está siendo organizada estratégicamente. Las estrategias de regulación interna se traducen en lógicas de acción, legitimadas por los `actores escolares`, las cuales introduce orden, coordinación y control en las prácticas de las escuelas agrupadas. En este proceso de regulación interna el trabajo de portería es efectuado, principalmente por el “equipo de confianza” de la Directora, quienes como actores miembros de una red deben reducir las incertezas, pero sin arriesgar la cooperación entre los aliados, es decir, con los Coordinadores de Escuela, los Interlocutores o bien con el profesorado.

Siguiendo esta línea interpretativa, y en articulación a la organización de la diversidad interna, emerge aquello que denominamos: *ecología interna del AE Margen*. La misma se funda en las interacciones continuas y en el respaldo “desde el Equipo Directivo a los Coordinadores de Escuela e Interlocutores o, desde arriba hacia abajo”. Dar respuesta rápida a los problemas cotidianos que se pueden transformar en conflictos, es al parecer la estrategia principal para construir la “legitimación conjunta” de la gestión directiva del AE. En este proceso los `actores escolares` construyen la capacidad para resolver conflictos, y edificar una red de interlocutores pertinentes para operar exitosamente en la estructura de gestión del AE.

En el proceso de regulación situacional del SAC contextualizado en el AE Margen prevalecen negociaciones que procuran la construcción de un “*consenso estratégico*”, como forma de regulación post-burocrática (Barroso, 2006) que viabiliza la regulación conjunta entre los extremos del *continuum* estudiado: la Directora del AE y los Coordinadores de Escuela e Interlocutores. En otras palabras, las interacciones entre los `actores escolares` que integran el SAC investigado definen un juego de poder y regla, o bien de autonomía relativa y control, cuyos márgenes de actuación han sido estratégicamente construidos y en gran medida son definidos por la Directora del AE.

El conjunto de regulaciones institucionales (recuperadas al inicio del artículo) colocan al director en una posición de vital importancia para definir el rumbo del AE, como así también, en una lógica de superioridad para ejecutar la visión del líder y del proyecto de organización que lleva adelante con el apoyo de actores de su confianza.

Desde un análisis crítico, la ecología organizacional para dirigir el AE Margen pone en evidencia la contaminación de la política educacional y de las prácticas educativas causada por las lógicas de mercado (Krawczyk, 2014), donde el director asume responsabilidades propias de un gerente empresarial. Consecuentemente con este modelo de dirección, la Directora del AE Margen construye un conjunto de aprendizajes y prácticas para “emprender una nueva empresa”: dirigir doce escuelas al mismo tiempo y a distancia. Así, en su condición de órgano unipersonal de gestión la Directora recentraliza la evaluación de la gestión desconcentrada a las Estructuras Intermedias de Gestión y al Equipo Directivo.

La política de AE imprime en el trabajo del director nuevas lógicas de acción, nuevos aprendizajes que la actual Directora debió experimentar sin preámbulos. Al decir de Bolívar (2012) una organización aprende cuando optimiza el potencial formativo de los procesos que acontecen a su interior. Es factible reconocer que son muchos los aprendizajes que los actores escolares de esta joven organización están viviendo desde su conformación legal en 2011.

A mediados de 2015 se avecina un cambio en la gestión directiva del AE que posiblemente demandará objetivar las continuidades y las rupturas en las dinámicas de acción organizada del AE Margen. Cierto es que el nuevo director, como órgano unipersonal de gestión, tendrá en sus manos la responsabilidad sobre la construcción/reconstrucción del SAC que desee dirigir.

El estudio del SAC contextualizado en el AE Margen pretende ser un aporte a la desnaturalización (Friedberg, 1995) y contextualización de las organizaciones escolares y sus aprendizajes. La complejidad de este nuevo modelo normativo de organización escolar, en AE, torna más fehaciente el supuesto de que no hay “recetas de fácil aplicación” o “buenas prácticas” que se puedan aplicar de modo masivo para dirigir un AE en Portugal.

Léase los ‘actores escolares’, directivos y docentes, entre otros, importan porque son quienes en verdad traducen en prácticas las políticas educativas. Son quienes más allá de los ajustes estructurales a la educación pública tornan reales las políticas y redefinen en el cotidiano escolar el sentido de las organizaciones escolares.

Referencias bibliográficas

- Afonso, N. (2005). Prefácio. En G. Simões, *Urdir a teia: as linhas e lógicas de ação na emergência e construção do Agrupamento “vertical” de Escolas de Figueiró dos Vinhos* (págs. 9-11). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006) *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Presses des MINES.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bocchio, M. C. (2014). *O Diretor de Agrupamento de Escolas: regulado e regulador das políticas educativas. Estudo de um Sistema de Ação Concreto construído num Agrupamento de Escolas*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Bolivar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carvalho, L. (2002). *Oficina do Colectivo*. Lisboa: EDUCA História.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L’acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krawczyk, N. (2014). *Sociologia do Ensino Médio*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola. En L. & Machado, *Políticas e Gestão da Educação* (págs. 33-53). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Reynaud, J. (1997). *Les règles du jeu. L’action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Reynaud, J. D. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social studies of science*, 3(19), 387-420.

Legislación

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro,

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho