



Climas educativos y convivencia escolar Hacia una definición de clima escolar.

Para definir cómo se configura el clima escolar y cómo este condiciona las posibilidades de convivencia pacífica en las escuelas, es necesario despejar algunos conceptos que nos ayudarán a entender de qué hablamos cuando hablamos de clima escolar.

Estos conceptos son:

- La demanda académica y la demanda humana en la escuela.
- El docente individual y el docente colectivo.
- Las expectativas que confluyen en la escuela.
- La demanda académica y la demanda humana en la escuela

La escuela de nuestro tiempo se encuentra atravesada por una tensión que nos preocupa especialmente y que resulta central para quienes estamos en contacto permanente con ella.

La tensión entre la *demanda académica* (es decir, pedirle a la escuela que enseñe los temas tradicionales del currículum) y la *demanda humana* (es decir que enseñe a las generaciones jóvenes a ser personas capaces de convivir en una sociedad regulada por normas).

En otras palabras: la tensión que las escuelas no acaban de resolver es entre convivencia escolar y calidad de la educación.

No solo no nos sentimos satisfechos por los logros alcanzados en ninguno de los dos campos, tampoco percibimos su articulación con claridad. La lectura del problema educativo se balanceó en las últimas décadas entre su texto pedagógico y su contexto social, entre contenidistas (autores de la psicología del conocimiento) y reproductivistas o intérpretes de la transmisión social de la cultura como estrategia para encubrir la permanencia de la distribución del poder entre los sectores sociales.

Hay diversas categorías que se utilizan para explicar la relación entre lo curricular y la convivencia en la escuela. Una sería la visión propia de los que acentúan lo curricular; el currículum sería la categoría general y la convivencia sería un contenido dentro del currículum.

Otra manera de entender la relación es plantearla desde los fines educativos. Es decir, elegir cuál es el fin más importante de la escuela y subordinar los otros al primero. En nuestro caso, se dice que transmitir conocimientos es el fin principal de la escuela y que una buena convivencia sirve para que se aprenda más en ella.

Entre los que subordinan la convivencia a lograr mejores resultados académicos, hay algunos que lo hacen de modo categórico: *un buen clima escolar es causa de mejores*

aprendizajes. Otros con menos pretensiones hablan de “condiciones”: *un clima escolar bueno es una condición que facilita los aprendizajes*. Finalmente, el enfoque etnográfico ha introducido otra relación entre la convivencia escolar, en general, y el clima escolar, en particular, y los contenidos académicos, y habla de la relación entre dos tipos de enseñanzas: las explícitas (el currículum académico) y las implícitas (lo que se aprende en la convivencia cotidiana).

Creemos que estas relaciones no acaban de explicar bien la relación entre lo académico y la interacción cotidiana entre las personas, que llamamos convivencia, tanto dentro de la clase como en los otros lugares que alberga la escuela. No podemos profundizar aquí esta discusión, pero la dejamos señalada.

La escuela tiene entre sus tradiciones culturales una trayectoria academicista y por ello percibe que cuando se ocupa de lo humano “se distrae”. Cuando no se ocupa de la transmisión relocalizada pedagógicamente de las ciencias, no se ocupa de su tarea principal. El tema de la convivencia escolar tiene cierto aspecto de “poco serio”, “poco relevante”, hasta que aparecen algunos efectos dramáticos que nos conmueven durante un tiempo.

Desde el punto de vista conceptual, preferimos afrontar el tema de la convivencia como una complejidad educativa que tiene que resolverse con estos criterios:

a) Mantenerse en la tensión de los múltiples aprendizajes: aprender a ser y convivir y aprender a aprender (Informe Delors).¹

b) Resolver dicha tensión en cada situación, es decir, incorporando los datos del contexto. No uniformar entre escuelas, no pretender establecer un equilibrio que resulte permanente en el tiempo (Brown, Collins y Duguid, 1989), construir el escenario de una escuela concentrada en enseñar. Enseñar los contenidos “convencionales” y enseñar a convivir. Este es el orden estratégico, apuntar a consolidar la identidad y la diferencia escolar y ponerla a la altura de la expectativa social **en todos** los contenidos. Conducir procesos de aprendizaje en convivencia, aunque enseñar no es didactizar, ni solo verbalizar, ni solo argumentar. Es necesario salir de un escenario en el que pareciera que algunos de sus actores están a la deriva, sin conducción, sin apropiación, sin contención adulta. El problema de la escuela no es que no enseña a convivir, sino que lo hace de hecho sin poder dar cuenta de lo que está transmitiendo. Es una enseñanza no asumida como tal.

Nadie duda de que la educación se construye en un vínculo. Este vínculo tiene aspectos que son educativos, pero no son escolares: legitimación del saber, legitimación de la autoridad del que enseña, reconocimiento de los límites básicos del comportamiento, legitimación de la estructura secuenciada de la escolarización.

Pero... ¿qué sucede hoy con esa legitimación?

En el pasado había un alineamiento entre la cultura escolar y la cultura social, entre la institución escolar y la familia, entre Estado y sociedad, que otorgaba esa legitimación. Hoy hay que dedicar trabajo explícito para construirla. Es necesario un colectivo enseñante

¹ Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida

múltiple, un nuevo contrato entre familia y escuela. El mensaje educativo supone un mandato, mandante y mandato están por reconstruirse.

La docencia tiene en su raíz un mandato semioculto de omnipotencia (Hargreaves, 1996). Este supuesto de que un docente todo lo puede resolver atenta contra el reconocimiento de su humanidad y la de sus alumnos, porque la humanidad no es omnipotencia sino limitación, error y vulnerabilidad. La necesidad de posponer la meta y recorrer un camino incierto; las dudas y la confusión parecen “demasiado humanas” para ser soportables por una cultura escolar omnipotente. Para que los vínculos humanos puedan ser abordados productivamente, es necesario volver a otorgar “patente de humanidad” a todos los actores educativos. Concederles que no todo lo pueden, reconocerlos como autores de una narración (Ricoeur, 1994).

El discurso educativo hijo de su época ilustrada y moderna fue un discurso “sin cuerpo”. Lo importante para la Ilustración era la razón, no el cuerpo.

En cambio, el cuerpo ocupa un lugar determinado, está localizado. El cuerpo habla del lugar donde nació, de mi tierra, de lo que allí se acostumbra, de sus leyendas y tradiciones. Y esto era lo que se quería superar. Dejar atrás las tradiciones locales, las supersticiones, las creencias, las costumbres “bárbaras”, y alcanzar la civilización. Olvidar los cuerpos y formar las mentes: basta con recordar el racionalismo cartesiano y kantiano. La escuela va a ejercer sobre los cuerpos una disciplina muy estricta.

Ejemplos: los horarios en la escuela, los recreos de 15 minutos, el estar sentados todo el tiempo, los uniformes, las reglas estrictas de aseo eran formas de hacer que el cuerpo fuera disciplinado y se volviera invisible. Lo importante era la palabra, que expresa a la razón. El cuerpo instala el límite del pensamiento que se representa en imágenes y palabras.

El clima escolar y la convivencia escolar retoman la importancia del significado del cuerpo. Porque el cuerpo es el que pone la historia particular de una persona en juego, nos habla de sus padres, de su lugar de origen. El cuerpo es el rostro, es decir, la identidad de cada persona. El cuerpo es también el registro de lo vulnerables que somos. Si fuéramos pura razón, no sufriríamos heridas. Porque tenemos cuerpo que siente, sufre, se enferma, se cansa, el cuerpo recupera las limitaciones de las personas y nos recuerda que ellas pueden ser heridas e incluso marcadas por esas heridas durante el resto de sus vidas.



Hablar de convivencia escolar es superar la visión racionalista del ser humano y recuperar su diferencia, su identidad, sus conflictos, algo que el carácter corporal del ser humano pone claramente de manifiesto.

El enseñante individual y el enseñante colectivo

Hay un enseñante colectivo que, como diría Durkheim (1947), es algo más que la suma de los enseñantes individuales: cuando estamos juntos, hacemos circular algunos mensajes específicos que no necesariamente son iguales o coherentes con los que enviamos cuando estamos en una relación uno a uno. El enseñante colectivo transfiere creencias, representaciones de la sociedad, representaciones de rol, reglas constitutivas de los vínculos, normas, prácticas, guías de valores compartidos. La comunidad existe en la medida en que hay significados compartidos (Gadamer, 2006). Por ello, decimos que la unidad de una escuela es relativa y proporcional a los consensos sobre el sentido de las palabras, de los valores y de las acciones.

Nos vamos a concentrar en un enseñante colectivo muy particular, y es particular porque se registra más bien emocionalmente estableciendo una cualidad.² Este enseñante colectivo:

Se construye en la *relación entre expectativas personales y colectivas y respuestas individuales e institucionales* (Pérez Gómez, 1998).

Sus términos finales serían bienestar-malestar.

Su puesta en acto es la presencia o ausencia, la permanencia o la huida.



A esta categoría de enseñante colectivo la llamaremos climas sociales escolares (Anderson, 1970).

Estamos hablando de *climas de tarea* (es decir, climas que se generan cuando la gente se reúne para “hacer algo”, para cumplir un objetivo) y no solo de climas humanos en general. Así, los parámetros para un buen clima familiar o para un buen clima en un grupo de amigos que vacacionan no son los mismos que se pueden aplicar a una escuela. El clima de un grupo humano resulta calificado por los objetivos que lo agrupan y por las expectativas de sus miembros.

Las expectativas pertenecen a lo que Pérez Gómez (1998) llama plataformas cognitivas. Estas expectativas responden al contexto social, a la biografía personal y también a algo estructural, invariante, que llamaremos la *condición humana*. La escuela construye su clima institucional respondiendo a las expectativas de sus miembros y también responde aceptándolas o reformulándolas como pertinentes o desmesuradas, etcétera.³

Al utilizar el término “clima”, se recurre a una metáfora tomada de la meteorología. Las metáforas establecen una semejanza sin suprimir la diferencia; se las llama también analogías, lógica abductiva (Schöm, 1996).

² Nos apoyamos en la tradición que pasa por el filósofo Max Scheler y que se alinea con el pensamiento de Pascal y de Agustín sobre el conocimiento que se contiene en los sentimientos. Scheler (1957).

³ Se puede recuperar aquí la obra de Kurt Lewin, quien planteó la noción de campo psicológico como un contexto influyente en las conductas humanas, el que a su vez respondía a las necesidades psicológicas que otorgan sentido a esas conductas (Lewin, 1978).



Podemos preguntarnos:

¿Por qué hacemos esa analogía entre “clima” en su sentido meteorológico y “clima escolar”?

Volveremos a este concepto más adelante, pero vamos a anticiparnos diciendo que, en este caso, la analogía consistiría en lo siguiente:

Así como los climas influyen en el comportamiento y hasta en las características fisiológicas de las especies vegetales y animales, el clima institucional es una condición que explica el comportamiento, la identidad y las interacciones que desarrollan las personas en un grupo de trabajo. Sin embargo, conviene no *literalizar* las metáforas. Hay una diferencia cualitativa entre la naturaleza y la historia, continuidad y discontinuidad, ya que los climas de los colectivos humanos son fruto de una historia. No obstante, aunque no podamos tomar dicha analogía en sentido literal, puede ser un buen recurso para ayudarnos a comprender qué entendemos por clima escolar.

Expectativas que confluyen en la escuela

Presentamos a continuación en un listado provisorio una agrupación de expectativas que por razones histórico-culturales y de invariancia de la condición humana confluyen en la escuela.

Hay un primer gran grupo que llamamos “determinadas” por el carácter propio educacional de la institución.

1. Expectativas determinadas

Por ser una institución pública, por ser una institución educativa, por ser un espacio laboral profesional, por ser un espacio intergeneracional, la escuela convoca algunas expectativas específicas. Entre ellas mencionamos:

1.1 Reconocimiento

1.1.1 Reconocimiento desde el otro

El ser humano no es autosuficiente para construir su identidad. La estima de sí, la valoración de sí, está también pendiente de la estima del otro. La figura de la identidad no es una línea, sino un círculo que transita por el otro, no hay inmediatez. La representación de sí mismo es el resultado de una circulación que pasa por el otro: los ojos del otro son el espejo en el que mirarme. La percepción que el otro tiene de mí es fuente de mi autoimagen. La construcción de la estima de sí incluye la presencia de la estima que el otro nos otorga. El otro que nos acepta en nuestra etapa histórica, en nuestro momento, aunque no responda a sus expectativas, nos reconoce. Nuestro momento puede ser el enojo, la impotencia, la confusión, el éxito o la euforia. Solo nos reconoce el que nos acompaña en esta historia personal y social en movimiento.



La subestimación, el anonimato, la sobreprotección, la falta de refuerzos externos, las bajas expectativas en las zonas socialmente vulnerables generan climas de malestar.

1.1.2 Reconocimiento del otro

Necesidad de alteridad: el ser humano es capaz de abrirse a la diferencia del otro y de lo otro. Puede hacerse preguntas y cambiar, escuchar y comprender. Existe una aptitud y un deseo de descubrir lo diferente, lo foráneo, e internarse en su territorio desconocido. Lo homogéneo protege y ahoga simultáneamente. Por esto, por ejemplo, lo tribal tiene una doble figura: es la comunidad homogénea que contiene, pero al mismo tiempo retiene. El terruño, los barrios tenían esta capacidad de arraigar, de ofrecerse como lugar en el que teníamos afinidades, códigos, reglas aceptadas por todos. Pero lo tribal es también la imagen del encierro, el terruño empequeñece, se vuelve segregación y aislamiento. El ser humano necesita abandonar estas seguridades de lo homogéneo, la identidad se nutre de la diferencia.



La situación de aislamiento, paradigma cultural generador de violencia, el dogmatismo en el pensamiento o los fundamentalismos, las actitudes discriminatorias generan el malestar del encierro.

1.1.3 Reconocimiento de sí

La autoconciencia implica una construcción. La descripción que hacemos de nosotros y de nuestra historia no queda fija como una cosa. Tampoco podemos decir que nosotros "somos" esa descripción porque es una narración y una descripción de hechos vividos. Somos una mediación entre los hechos y los sujetos de esos hechos.

El punto de partida es una cierta lejanía de nuestra propia historia, empezamos siendo extraños para nosotros mismos. Esta distancia se puede acortar; sin embargo, siempre habrá un poco de extrañeza frente a nuestras propias vivencias. Los sentimientos son un campo interior que puede estar poco recorrido y conocido por nosotros mismos.

El contacto con los propios sentimientos tiene una relevancia especial por ser un resumen biográfico de particular intensidad. Las personas podemos aprender a conocer nuestros sentimientos. La pregunta educativa en este caso sería: ¿la escuela es un lugar que favorece el encuentro con la propia experiencia pasada y presente, o estar en la escuela es más bien sentirse presionado por encubrir esta historia?



Una escuela que no contacta con lo propio, sin silencio, o una escuela que silencia voces, que no escucha diversas narraciones, homogénea, que no da oportunidades de expresión genera malestar.

1.2 Pertenencia

La pertenencia a un grupo es una necesidad de las personas. En realidad, siempre provenimos de un "agrupamiento". El grupo primario que formamos es en principio con nuestros padres. Este pequeño círculo está incluido en otros grupos más amplios. No siempre la familia es un grupo social que nos hace sentir pertenencia. Si no es así,

buscaremos otro grupo que nos “adopte”. Cualquier agrupamiento social en el que ingresamos nos presenta el desafío del “permiso de entrada”. Estar en un grupo y no haber obtenido este permiso es una situación dolorosa.



**¿Qué pasa con el agrupamiento social que llamamos escuela?
¿Brinda una buena recepción integrando a sus nuevos miembros?**

1.2.1 Acceder a la información institucional

Esto significa: consistencia de la escuela como *espacio público*, acceso abierto a la información institucional, convocatorias abiertas, problemas colectivos que se someten a escrutinio público, legitimación del conflicto.



Si existen círculos de iniciación con territorios de secreto y de sigilo, si las convocatorias son cerradas y preseleccionadas, si las dificultades y conflictos son silenciados y resueltos por intereses sectoriales, no hay sentido de pertenencia.

1.2.2 Tener un rol definido autorizado, un territorio institucional de acción bajo el propio control

Tener un rol específico con un mandato que lo autoriza, tener un ámbito de actividad delimitado sobre el que se ejerce control, permite que cada actor escolar se reapropie de su rol, y esto de por sí genera pertenencia.



Allí donde no hay delimitación ni contenido del rol, donde este sufre invasiones, expropiaciones, o queda librado a la pura iniciativa personal sin tener nunca un respaldo institucional que lo legitime, no hay pertenencia.

1.2.3 Participar en decisiones que nos afectan

La escuela puede tener consistencia pública por dar lugar a los diferentes pensamientos e intereses, a su expresión y a su debate. Pero si la escuela apunta a tener consistencia democrática, debe considerar su proceso para la toma de decisiones. Las influencias, el poder ejercido en las decisiones institucionales, son el foco de atención democrática. La escuela no puede ser una democracia en sentido estricto por ser una institución intergeneracional cuya responsabilidad principal de transmisión del saber recae en la generación adulta. Si las responsabilidades no son las mismas, tampoco lo pueden ser las influencias en las decisiones. El que se hará cargo de las consecuencias de las decisiones institucionales merece tener el mayor poder de determinación.

La imagen de una lucha por influir en las decisiones de la escuela entre diferentes grupos

de intereses nos devuelve una representación más realista de las instituciones. Estas disputas por influir son parte de las dinámicas de las organizaciones. El deseo de influir puede estar inspirado por una actitud desinteresada de intentar concretar un proyecto que refleje el interés colectivo.

La calidad democrática de la escuela dependerá de la relación más o menos estrecha que se establece entre la micropolítica escolar y el interés colectivo. Si solo encontramos fracciones enfrentadas que buscan prevalecer sin importarles el precio que paga la institución en su conjunto, tendremos poca calidad democrática. Si los intereses que están presentes en las tensiones internas no son todos, sino solamente algunos, también sería baja la calidad democrática. La escuela más democrática es aquella que centra sus debates en el interés de todos sus alumnos.

El poder no solo es la capacidad de influir en las decisiones de la autoridad; también es recuperar el control sobre las propias actividades. Cada actividad supone una exteriorización de las personas, que expresa su inteligencia, sus deseos, sus habilidades para desarrollar acciones. El actor social necesita recuperar esas acciones como propias a través de la reflexión. También necesita poder reorientarlas tomando iniciativas, experimentando, creando alternativas diferentes de las previas. Esta actitud proactiva en las actividades que realizan las personas en la escuela supone que dispongan de un cierto margen de autonomía.



Donde existen espacios de autonomía y no todo está prescripto, hay pertenencia.

Donde existe concentración de las decisiones, hay malestar. También donde existe una delegación indiscriminada, una deserción de la autoridad y acefalía, hay malestar.

1.3 Significado

Los docentes y los alumnos pasan muchas horas diarias en la escuela. La jornada escolar tiende a extenderse. El clima escolar depende en gran medida de que las actividades escolares tengan significado y despierten interés en los docentes y en los alumnos. Hacer una actividad cotidiana que no tenga una finalidad comprensible ni se conecte con los propios intereses es, de algún modo, un factor de deterioro del clima escolar.

1.3.1 El significado que viene de las demandas individuales y sociales

El significado de la acción –y no solo la identidad– está también vinculado al otro, a la necesidad de la valoración que el otro hace desde su propia agenda de necesidades. El significado de la escuela está sostenido por aquellos que están de paso en ella. Las familias y los alumnos son proveedores de sentido para la escuela (Bernstein, 1993). Las familias justifican ante sus hijos la obligatoriedad de la escuela, su secuencia graduada, la acreditación, la validez de sus evaluaciones (por ejemplo, con la firma del boletín). Las

familias no deberían generar molestia en las escuelas porque son sus socios principales: la matrícula de alumnos es lo que permite que una escuela abra sus puertas y gaste una parte del presupuesto público. No tendría sentido que los docentes se lamenten por la presencia de los alumnos o por su modo de ser porque ellos son los que les ofrecen la oportunidad laboral.

La profesión de enseñar es una profesión de cuidado, nutrición y búsqueda del beneficio del otro. El niño que aprende y se autonomiza es el sentido del trabajo docente. Esto no lo resuelve el sueldo. El modelo pedagógico receptivo que da la oportunidad de intercambio con los alumnos reconoce esta centralidad de significado que tiene el alumno en la escuela.



Las instituciones que se autorreferencian, las profesiones que se autorreferencian, que responden solo a la autopreservación de intereses, se vacían de sentido. El excesivo narcisismo y la egolatría vacían de sentido. En una escuela en la que se enseña lo obvio, hay malestar. Una escuela que no genera interrogantes, no asombra y no desconcierta el mundo de creencias decepciona.

1.3.2 El significado que viene del proyecto

Tomamos la palabra proyecto no en el sentido de estrategia pedagógica, sino en el de generación de historia y acontecimiento. Proyectar es salir del “estado de yecto”, y ponerse en marcha (Heidegger, 1993). El futuro como reapertura del presente y del pasado. Producir cambios, embarcarse en innovaciones, es ponerse en proyecto. No creemos en la potencia de la exhortación a los cambios, sino en la acción que instaura la innovación en el espacio pedagógico. Creemos en el reposicionamiento de quienes ejercen autoridad en la escuela como actores que habilitan la innovación. El significado de la escuela, por su naturaleza, debe ser reconstruido y renovado constantemente, tiene que estar abierto porque la escuela es esencialmente intergeneracional. Siempre se encuentra interpelada por la historia. Tiene que haber un equilibrio entre memoria e innovación, esta es una tensión esencial de la profesión docente en cuanto agente cultural y agente social.



Una escuela solo conservadora del pasado genera malestar. Una escuela sin memoria también se desvincula de su propia historia y pone en riesgo su significado.

1.3.3 El significado que viene de la motivación

¿En qué medida la tarea escolar está alejada o conectada con el mundo de intereses de cada persona que actúa en la escuela? Este mundo de intereses está incluido en su matriz de valores, una guía para su vida que ha construido históricamente en un contexto

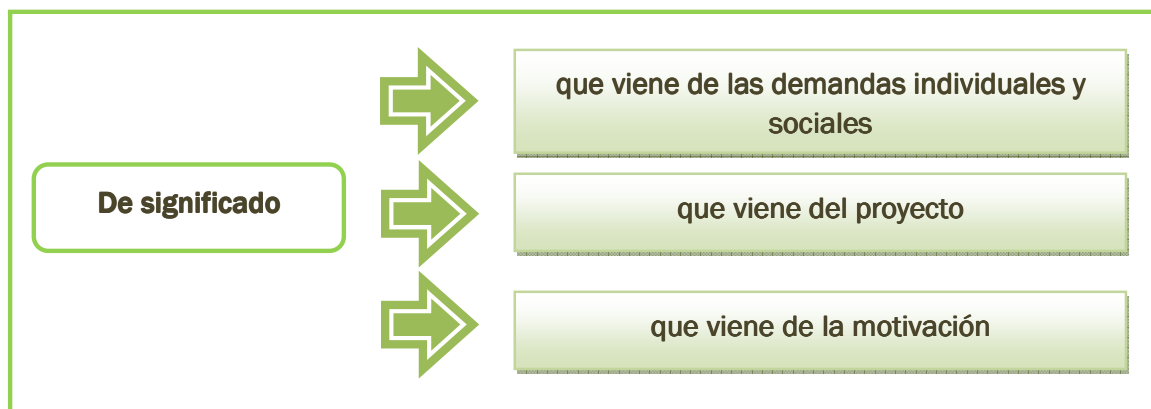
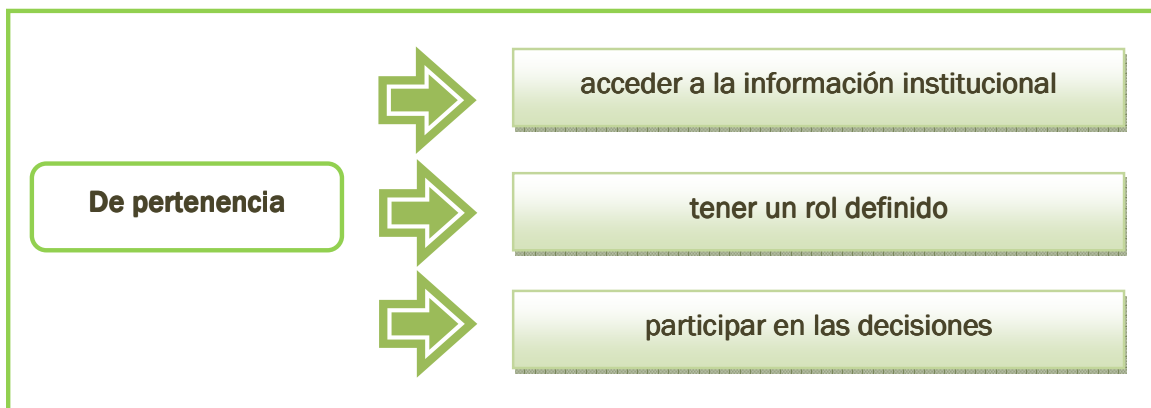
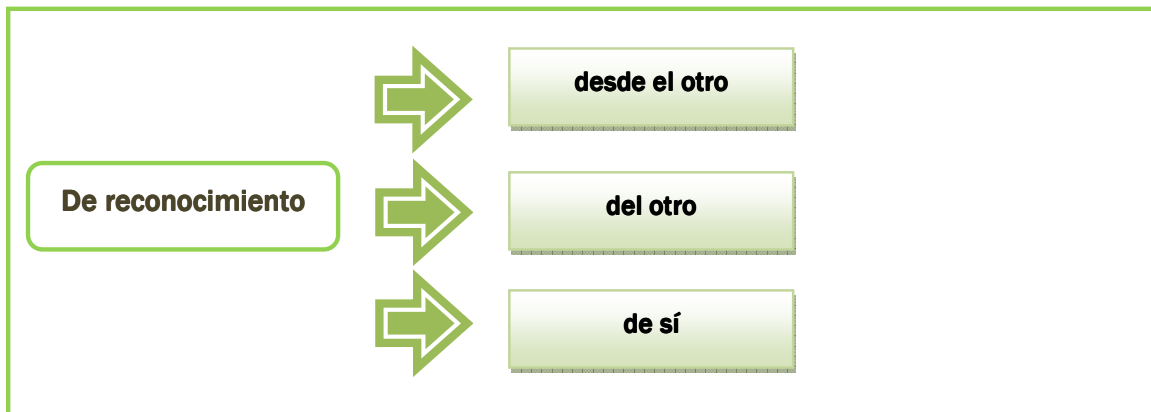
cultural. En la medida en que una escuela puede conectarse con el mundo de valores e intereses de los niños y jóvenes de cada época, puede también favorecer su motivación interna. No solo para recuperar ese mundo de intereses y valores, sino también para ampliarlo o reformularlo.



En una institución en la que preponderan motivaciones externas de sanción o recompensa, es decir, de refuerzo, hay malestar. Si la escuela descalifica la cultura juvenil actual con su lenguaje, sus prioridades, su visión de la vida, hay vacío de sentido y esto genera malestar.

Entonces, por lo que hemos visto hasta aquí, las expectativas que configuran lo que llamamos clima escolar pueden clasificarse en diversos tipos:

Expectativas determinadas:



Pero hay más... continuemos con la clasificación

2. Expectativas de base

En la escuela confluyen otros tipos de expectativas que se asientan en aspectos más generales de lo que podríamos llamar la condición humana. Nos referimos a aquellas expectativas que hacen a necesidades básicas que atraviesan condiciones sociales y culturales: las llamamos expectativas de base.

2.1 Supervivencia

Necesidad de alimentarse, abrigarse y vivir dignamente

La incapacidad o la imposibilidad de responder a las demandas de alimentación, abrigo y aquellas que hacen a nuestra supervivencia atentan contra la base de la autoestima de las personas. La falta de un trabajo estable y/o de ingresos suficientes para vivir dignamente pone en crisis la concepción de la generación adulta como proveedora de sus descendientes.

El malestar social penetra en las interacciones educativas. Hay una ilusión de ruptura con el contexto que viene del carácter fundacional de la escuela, como si se pudieran encubrir las diferencias en la aparente uniformidad de un guardapolvo blanco.

La escuela fue pensada como la institución que hace visible y ejecuta el deber ser, y debe mantener esta diferencia con el espacio social que es el lugar del "ser", es decir, de las cosas como son. El entorno de la escuela es "lo que hay"; la escuela es "lo que debería haber". ¡Ambiciosa misión! ¿Tiene sentido hoy?

La escuela puede ser un lugar alternativo si se sitúa como continuidad y discontinuidad de la experiencia social previa, por ejemplo, a través de la calidad de su clima educativo: reconocimiento, pertenencia, significado. Si los niños de cualquier condición social vienen de una biografía herida por el abandono, la escuela puede confirmar y reiterar esa herida u ofrecer un nuevo "reconocimiento".



Si ese niño o joven de sectores sociales vulnerables es discriminado, es silenciado, vive solitariamente en la escuela, se le pronostica el fracaso, entonces estamos replicando la herida social. Si la escuela no reflexiona sobre sus prácticas profesionales habituales tiene serios riesgos de reiterar la herida de la marginación social.

2.2 Expectativa de género

Una expectativa muy fuerte entre nuestros jóvenes alumnos es la expectativa de encuentro con el otro género. Existen muchos vínculos entre muchachos y chicas anteriores y simultáneos a la interacción escolar. Estos vínculos tienen hoy una modalidad particularmente conflictiva como consecuencia paradójica de la nueva simetría establecida entre los géneros.

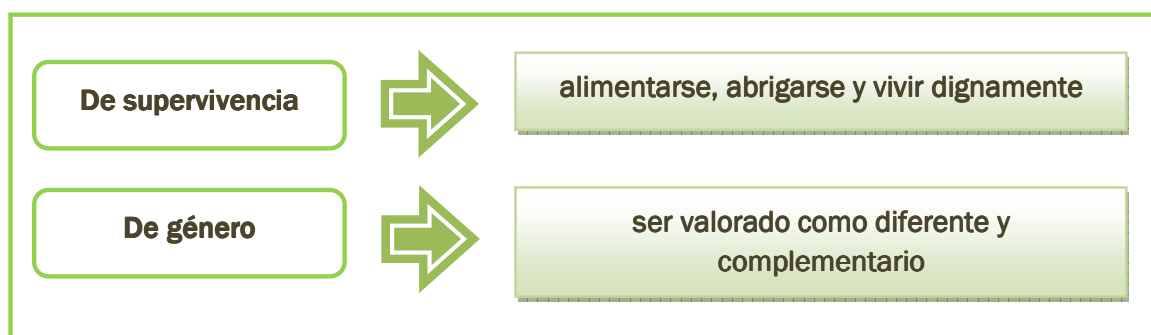
En reemplazo del guion de la subordinación del género femenino, aparece un nuevo guion que podríamos llamar “la lucha por el reconocimiento”, tanto desde lo femenino como desde lo masculino. El riesgo es reemplazar una relación de subordinación por otra en cualquier dirección, pero no alternativa a lo que ha sido la larga postergación de la mujer en la historia occidental. Sí aparecen desviaciones del vínculo por la presencia del abuso, la persecución del más débil (*bullying*), la invasión virtual de la privacidad o la promiscuidad. En ninguno de estos caminos hay una verdadera resolución de la soledad que acosa a los adolescentes. La dilemática adolescente es preponderantemente emocional y vincular. Tal vez exista ignorancia sexual, pero más aún hay una falta de recursos emocionales para construir un vínculo de intercambio entre los géneros.



Esta conflictiva intergénero se introduce en la escuela. Construir buenos estándares de comunicación, de empatía, de afectividad entre varones y mujeres sin abusos ni violencias es el desafío educativo de hoy para sostener un clima educativo favorable.

Para cerrar el tema “expectativas”, presentamos el siguiente esquema:

Expectativas de base:



Hacia una primera conclusión

La relación entre clima educativo y convivencia escolar pasa por la conexión con los estados emocionales y las interacciones entre las personas. Tanto el bienestar como el malestar colectivos se actúan: el bienestar será una acción a favor del vínculo **con la diferencia, la resolución pacífica de los conflictos**. La puesta en acto del malestar será como separación, ruptura de los vínculos, violencia y conductas de riesgo para sí y para los otros. No es nuestro tema específico la intervención frente a emergentes de conductas violentas, pero, abordada desde este lugar, la violencia es pensada como expresión de una frustración axiológica, es decir, no alcanzar lo que se considera importante y valioso. Por esto, podría decirse que las intervenciones sobre los climas educativos se incluirían en las estrategias preventivas.

Bibliografía

- Anderson, G. (1970). "Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning", en *American Educational Research Journal*, Vol. 7, Nº 2, pp. 135-152
- Bernstein, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, trad. Pablo Manzano. Madrid, Morata.
- Brown, J; Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated Cognition and Culture of Learning", en *Educational Researcher*. V 18, Nº 1.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada
- Durkheim, E. (1947). *Educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- Gadamer, G. (2006). *Verdad y método* [1986], Tomos I y II. Salamanca, Sígueme.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*, trad. P. Manzano. Madrid, Morata.
- Heidegger, M. (1993) *Ser y tiempo* [1927]. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires, Paidós.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Ricoeur, P. (1994). *Sí mismo como otro*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rorty, R. (1992). *Consecuencias del pragmatismo*, trad. José M. E. Cloquell. Madrid, Tecnos.
- Scheler, M. (1957). *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*. París, Gallimard.
- Schöm, D. (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, trad. J. Bayo. Madrid, Paidós.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Granica.
- Watzlawick, P. (1994). *El lenguaje del cambio, nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona, Herder.
- Watzlawick, P. (1994), *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona, Herder.

Clima educativo y logro escolar

Introducción

Como anticipamos unas páginas atrás, el clima como una categoría meteorológica que permite entender qué sucede en la escuela es, evidentemente, el recurso a una analogía. ¿Es legítimo recurrir a analogías para entender una realidad social? Pareciera que sí ya que son muchos los antecedentes en las ciencias sociales y en la filosofía. La expresión “microfísica del poder”, como titula Foucault una de sus obras, es una analogía. El “clima” escolar es una analogía entre lo que ocurre con los habitantes de una geografía con un clima propio y lo que ocurre en una institución escolar con un clima social propio. El clima es una cualidad del lugar en que se habita. La podríamos llamar cualidad de hospedaje. Climas hospitalarios y climas inhóspitos.

Podemos traer la analogía a algo más cotidiano en nuestra sociedad atravesada por la pantalla televisiva.

Veamos...

El célebre presentador del clima hace sus pronósticos como parte de los programas de noticias. Tomará alguna de las variables para anoticiarnos del clima que ya hemos vivido por experiencia: temperatura, sensación térmica, vientos, humedad, presión atmosférica. Pero la parte más emocionante llega cuando el presentador arriesga su pronóstico mostrándonos las imágenes satelitales que fotografían nubosidades, frentes de tormenta, ciclones o huracanes.

Este pronóstico tiene algo *performativo* (palabras que implican acciones), es un mensaje que desencadena acciones.

Si se pronostica frío, se sacan los abrigos del ropero, el paraguas o incluso se puede tomar la decisión de no salir de casa porque hay “alerta meteorológico”. El pronóstico es tan sombrío que se convierte en una advertencia e incluso, en una prohibición.

¿Qué sucede en las escuelas?

En las escuelas se vivencia un clima social, es decir, la escuela también es un lugar en el que interactúan muchas personas. Esta interacción es la constructora de una cualidad del lugar, una cualidad de hospedaje. Según sea el tipo de clima social, las personas tomarán también sus recaudos. Se encierran o se abren a los otros, se protegen, se descubren, tienen deseos de llegar o más bien deseos de partir, padecen el espacio como encierro agobiante o lo disfrutan como espacio de juego, descubrimiento.

Como dijimos en otro apartado, hay diferencias entre los climas geográficos y los climas sociales. Los primeros tienen algo de determinación, aunque la Tierra también como geografía tiene una historia tan aleatoria que su final está abierto. El clima geográfico es una condición dada como tantas otras de los fenómenos naturales. Reinterpretada y

reconstruida por el hombre y su cultura, pero dada.

El clima social también se encuentra ahí en la escuela cuando entramos a ella sin que hayamos hecho nada con él. Pero es el resultado de múltiples decisiones, conflictos, luchas de poder y de un pensamiento social que se ha instalado en una determinada escuela.

“Clima” escolar es una metáfora que tiene varias décadas de uso en el ámbito educativo

Con mayor o menor grado de intensidad, se ha explorado sobre los “efectos” del clima escolar. La investigación ha mostrado que esta palabra no es feliz porque entre el clima y los fenómenos asociados a él no hay una relación causal probada. Hay correlaciones más o menos relevantes. No vamos a presentar aquí los resultados de las investigaciones que trabajan en esta línea. Más bien, vamos a argumentar sobre qué tipo de logros escolares se pueden ver facilitados por un buen clima social escolar.

Distintas asociaciones entre clima escolar y logros educativos

La pregunta que intentamos responder finalmente es:

¿Por qué hablamos de *clima escolar*?

La categoría *clima social* u *organizacional* surgió aproximadamente en la década del cincuenta del siglo pasado y su origen no fue educativo, sino empresarial. Creemos que es ilustrativo conocer las diferentes asociaciones que ha recibido la metáfora para poder percibir mejor por cuál de ellas nos estamos inclinando y cuáles estamos dejando de lado.

a) Productividad

La metáfora del clima social fue utilizada en primer lugar en el ámbito de las organizaciones productivas y del trabajo. Superado el modelo tayloriano de la cadena de montaje, la productividad de las empresas empezó a verse más dependiente de los factores humanos de la organización. Una estrategia para mejorar los resultados económicos de una empresa fue identificar las variables de un buen clima organizacional y operar sobre ellas.

Esto también tuvo un eco en el campo educativo (Homana, Barber, Torney-Purta, 2005). Aquí la asociación se hizo directamente entre los climas sociales escolares y los resultados académicos (Anderson, 1970). Aun en las evaluaciones internacionales, como PISA, se incluían algunas preguntas sobre el clima escolar y se lo consideraba un elemento influyente en los aprendizajes, sobre todo en el aspecto de la tranquilidad y el orden para aprender.

La Unesco ha considerado en algunas investigaciones que el clima escolar es una condición decisiva que explica la diferencia de resultados de aprendizaje entre diferentes escuelas (Mella, Cusato y Palafox, 2002). El paso del tiempo no fue estéril, los modos de asociación se hicieron cada vez más débiles: no se encuentran en las investigaciones

recientes relaciones de causalidad entre el clima y los resultados académicos. Se habla más bien de correlaciones.

b) La conducta como variable dependiente

La idea es poderosa: la psicología de las personas depende de las características de los grupos sociales a los que esas personas pertenecen o han pertenecido. Más precisamente, lo que se muestra con gran poder de influencia es una cualidad de esos grupos, lo que se llama *climas* de esos agrupamientos humanos. Kurt Lewin, considerado uno de los fundadores de la psicología social, optó por establecer una relación fuerte al estilo de las leyes naturales entre los ambientes sociales y los individuos (Lewin, 1978). Entendía la conducta individual como una variable dependiente del ambiente. Propone una manera de describir con categorías cuantitativas los ambientes sociales, y de allí deduce el tipo de conducta esperable en los individuos. La escuela de sociología de Chicago, con George Mead a la cabeza, introduce de manera decisiva en la sociología la cuestión de los contextos y de los significados de las acciones como algo que se produce en la interacción dinámica entre los actores sociales. El modelo matemático de las ciencias naturales quedó fuertemente cuestionado y con él la opción de Lewin.

c) El clima escolar como aspecto socializador

Donald Winnicott, el célebre psicoanalista inglés, dedicó su vida a la atención de la salud psicológica de los adolescentes que mostraban lo que él llamó *conductas antisociales*. Con su rica experiencia y su profunda reflexión, también identificó el ambiente familiar y de las instituciones terapéuticas como el recurso más rico para ayudar a estos jóvenes e incluso curarlos. Hasta tal punto llegó su confianza en los ambientes como recurso terapéutico que introdujo el rol terapéutico de los ambientes familiares y de los padres como terapeutas intuitivos que tienen éxito en la mayoría de los casos con los adolescentes aun si proponerse ser sus psicólogos. Tal vez la versión más reciente de este tipo de vinculación semántica y práctica la encontremos en el vínculo propuesto entre clima social escolar y violencia (Onetto, 2004). Existe un trabajo de investigación muy interesante de Ana Lía Kornblit y su equipo, en una muestra muy grande de escuelas argentinas, que establece una correlación entre los malos climas escolares y la presencia de distintas formas de violencia e incivildades en las escuelas secundarias, según la opinión de sus alumnos y profesores (Kornblit, 2008).

d) El clima y las representaciones sociales

La idea de los climas sociales era buena, respondía a la experiencia, al sentido común, todos sabemos la diferencia entre un buen clima y un mal clima dentro de un grupo. El trabajo terapéutico también lo confirmaba. Pero queda en pie cómo entendemos los climas sociales, algo que en realidad no se ha terminado de resolver aún. ¿En qué categoría acabaría cayendo el clima social que sea más aceptable para el “sentido mayoritario” de las ciencias sociales actuales? La idea de las culturas organizacionales explorada en educación por Viñao, entre otros, parece señalar nuevas categorías de

comprensión (Viñao, 2002).

Pero ¿se distinguen los climas sociales de las culturas (Fernández Aguirre, 2004)? En primer lugar, al hablar de climas estamos hablando de escalas sociales no tan grandes como las culturas. Escalas sociales intermedias, instituciones, grupos. No podemos excluir la idea de los climas sociales en un sentido macro, pero para este artículo nos reducimos a la escala intermedia. Los climas sociales no son convertibles a las culturas sociales, no se recubren bien los dos términos. Las culturas sociales, por ejemplo, no son metáforas. ¿Cómo entienden las ciencias el uso de metáforas para expresar experiencias sociales? El aporte de Sergei Moscovici resulta aquí decisivo con su idea de las “representaciones sociales” (Castorina y Kaplan, 2003). Moscovici nos enseña que las instituciones, a través de su proceso de comunicación, construyen *un pensamiento cotidiano* consensuado mayoritariamente. Puede haber minorías que no aceptan este pensamiento social cotidiano que llamamos representaciones. Ese pensamiento cotidiano de las instituciones no está hecho solo de palabras, razonamientos, sino también de ritos, objetos y **metáforas** (Wagner y Elejabarrieta, 1997). Es allí donde una metáfora como el clima va ocupando su lugar. Una escuela usa la metáfora del clima social para expresar su pensamiento cotidiano, para describir la vivencia de habitar ese lugar.

e) El clima social como instrumento para explorar la experiencia escolar en cada institución

Los climas sociales son, entonces, una metáfora que se usa para expresar la experiencia cotidiana de convivir. Una metáfora que es al mismo tiempo algo local y algo temporal. Sirve para valorar esa escuela como un “lugar” bueno o malo para hospedarnos. Allí donde hay “buen clima”, es deseable permanecer, habitar, implicarse. Allí donde el clima habitualmente es áspero, inhóspito, el deseo es ausentarse, huir, no implicarse. Pero la metáfora cruza una lectura también temporal del espacio social porque los climas producen pronósticos que recogen datos de la situación actual y datos acumulados en la experiencia.

La metáfora del clima es utilizada por los grupos sociales para expresar su horizonte de expectativas respecto de un lugar social determinado (Koselleck, 1993).

Esta idea de la continuidad de la experiencia educativa fue expresada por John Dewey en la primera mitad del siglo pasado (Dewey, 1945). Utilizar la metáfora del clima escolar es adentrarse en la experiencia escolar como una experiencia que expresa la tensión entre el pasado vivido en la escuela y las expectativas y anticipaciones en las que ha cristalizado ese pasado al operar frente a lo eventual, a veces inesperado, de lo que cada día trae como tarea, obstáculo o disyuntiva.

f) El clima social y el reconocimiento

¿Cuál es la expectativa más relevante que puede articular el clima social? La investigación de Ana Lía Kornblit y su equipo se centró en esta idea del clima escolar como respuesta a las expectativas y, en particular, a la expectativa de *reconocimiento*.

Ya hemos hablado en el apartado anterior de la expectativa de reconocimiento como uno de los aspectos que configuran el clima escolar. Ahondaremos un poco

más en ello.

Para entender la palabra "reconocimiento", viene en nuestra ayuda la filosofía. El filósofo francés Paul Ricoeur dedicó su última obra al tema del *reconocimiento*. Lo que cada uno piensa, siente, dice que puede o no puede cuando se describe a sí mismo es lo que podríamos llamar nuestra *identidad*. Ricoeur, con una larga lista de autores de la filosofía, relaciona esta descripción de sí mismo con el reconocimiento recibido y otorgado a los otros. Así, *mi identidad está relacionada con el ser reconocido por los otros y por mi aptitud para reconocerlos*.

Retomando nuestra idea del clima escolar, diríamos que la aptitud que tiene un agrupamiento social, una institución, para reconocer a sus miembros va a configurar el clima social que allí se vivencie.

Pero... ¿en qué consiste el reconocimiento?

Como dice Ricoeur, es una palabra con muchos significados, polisémica. Reconocer es *diferenciar, no confundir*. Cuando un profesor diferencia a cada uno de sus alumnos y, por ejemplo, lo puede nombrar y recordar cómo ha sido su historia a lo largo del año en su materia, lo está reconociendo. Reconocer es también *valorar, dar importancia a lo que el otro hace*. Un profesor reconoce a un alumno cuando muestra en los hechos una aptitud, una capacidad o una mejora en su desempeño. Reconocer es incluso *agradecer*, es decir, expresar el valor que para uno tiene lo que el otro le ofrece. El clima de una escuela está muy relacionado con esta aptitud para poder percibir lo bueno que viene de los otros; decirlo y agradecerlo no garantiza que se haya comprendido eso que se tiene tan a mano.

Bibliografía

- Anderson, G. (1970). "Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning", en *American Educational Research Journal*, Vol. 7, N° 2.
- Castorina, J.A. y Kaplan, C. (2003). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. Barcelona, Gedisa.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Fernández Aguirre, T. (2004). "Clima organizacional en las escuelas. Un enfoque comparativo para México y Uruguay", *REICE*, Vol. 2, N° 2.
- Homana, G., Barber, C. y Torney-Purta, J. (2005). *School Citizenship Education Climate Assessment*. Maryland, College Park.
- Kornblit, A. (coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos modernos*. Barcelona, Paidós.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires, Paidós.
- Mella, O. (coord.), Cusato, S. y Palafox, J.C. (2002). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile, Unesco.

- Onetto, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ricoeur P. (1994). Sí mismo como otro. Buenos Aires, Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2006). Los caminos del reconocimiento. México, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid, Morata.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1997). "Representaciones sociales", en Psicología social. Madrid, Mc Graw Hill.
- Winnicott, D. (1991). Deprivación y delincuencia. Buenos Aires, Paidós.

Web

- Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas:
- <http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=1227&language=es-CO> (última consulta: 21/1/13).
- Revista Académica de la Universidad de Indiana, Católica de Chile y Universidad de Toronto
- Programa Nacional de Convivencia Escolar:
- <http://www.me.gov.ar/convivencia/> (última consulta: 21/1/13).

Autores: Mg. Fernando Onetto.

Cómo citar este texto:

Mg. Fernando Onetto (2013). "Hacia una definición de clima escolar, Climas educativos y convivencia escolar, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

