



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Claro T., Juan S.

Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales
Estudios Pedagógicos, vol. XXXIX, núm. 1, 2013, pp. 347-359
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596019>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISIONES

Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales

Quality in Education and School Environment: General Notes

Qualidade em educação e atmosfera escolar: apontamentos gerais

Juan S. Claro T.

Consultora Crecer Educa. Correo electrónico: jjsclarot@hotmail.com. Telf.: 6-3072440 02-6647275

RESUMEN

Es necesario definir qué se entiende por calidad en educación para orientar las mejoras en el sistema educativo. En este artículo se propone como fundamento de la comprensión de dicha calidad el concepto de *clima escolar*. Este fenómeno pone al descubierto cualidades de los procesos que influyen sustancialmente en los aprendizajes de niñas y niños. Para sustentar lo que se plantea, se parte describiendo una concepción acerca del ser humano. Luego, se desarrolla el concepto de clima escolar, considerando lo encontrado en la literatura e incluyendo algunas distinciones útiles para dar mejor cuenta de lo que sucede en las comunidades escolares. Se completa la comprensión de los procesos relativos a la educación considerando dos ámbitos, aparte del clima: lo pedagógico curricular y lo administrativo. Se proyecta como desafío desarrollar entendimientos acerca de la calidad en educación que integren estos tres ámbitos.

Palabras clave: calidad, clima escolar, fenomenología.

ABSTRACT

It is necessary to define what is understood by quality in education to orientate the improvements in the educational system. In this article, it is proposed as the foundation to comprehend such quality a phenomenon is called: *school climate*. This phenomenon reveals some variables of the processes that influence significantly on the learning process of children. To sustain what is raised, it is first described a conception of the human being. Then, the concept of school climate is elaborated, considering what is found in the literature and including some useful distinctions to give better account of what happens in the school communities. The comprehension of the processes related to the education is completed bearing in mind two areas other than climate: the pedagogic-curricular and the administrative area. It is projected as a challenge to develop understandings about the quality in education where these three areas are integrated.

Key words: quality, school climate, phenomenology.

RESUMO

É necessário definir o que se entende por qualidade em educação para orientar as melhoras no sistema educativo. Assim, propõe-se um fenômeno chamado de *atmosfera escolar* como fundamento da compreensão da dita qualidade. Este fenômeno põe ao descoberto qualidades dos processos que influenciam substancialmente nas aprendizagens de meninas e meninos. Para sustentar o que se propõe, parte-se da descrição de uma concepção de ser humano. Depois, desenvolve-se o conceito de atmosfera escolar, considerando a literatura existente e incluindo algumas distinções úteis para melhor dar conta do que sucede nas comunidades escolares. Complementa-se a compreensão dos processos relativos à educação considerando dois âmbitos fora da atmosfera: o pedagógico curricular e o administrativo. Projeta-se como desafio desenvolver entendimentos a respeito da qualidade em educação que integrem estes três âmbitos.

Palavras chave: qualidade, atmosfera escolar, fenomenologia.

1. PRELIMINAR

¿Qué entendemos por Calidad en educación?

Según lo señalado en el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, conformado el año 2006, la calidad tiene un “carácter multifacético (...) recibe distintos sentidos, según sea la visión de ser humano y de sociedad que se sostenga” (García-Huidobro *et al.* 2006: 87). Compartimos plenamente esta afirmación.

Consecuente con lo señalado, en la exposición queharemos a propósito de la pregunta, partiremos de dicha visión para, luego, plantear una concepción de calidad en educación que se le corresponda. No bastará, eso sí, con descubrir la mentada visión y ser consecuente al momento de traducirla en lo que a calidad de educación se refiere; también será relevante compartir nociones acerca de cómo esa comprensión de calidad se puede desenvolver en los procesos que se dan en las comunidades escolares. Para ello,haremos algunas referencias a una gestión escolar que favorezca lo propuesto.

2. LAS CINCO PIELES DEL SER HUMANO

*Si por un imposible entraseis «en» una conciencia,
seríais presa de un torbellino que os arrojaría afuera.*
Jean-Paul Sartre

*Sé para mí una ventana
al anchuroso universo de la existencia
...no un espejo.*
Rainer Maria Rilke

Comprender lo humano, implica descubrir un ser que está-situado.

Esto se contrapone a concepciones de lo humano que descubren un ser cuya esencia no implica la situación; es decir, lo humano *antes* (en un sentido ontológico) de estar-situado. Desde la concepción que proponemos, ese antes es, en el mejor de los casos, una arriesgada conjetura. Los seres humanos nos hacemos la pregunta por lo humano, al igual que cualquier otro “acto”, *situados*. Esto quiere decir, lo hacemos en un lugar y momento dado; ello, en un mundo, inmersos en una cultura / lenguaje, con-otros.

Edmund Husserl, fundador de la filosofía fenomenológica, se refiere a la *conciencia* como un “residuo fenomenológico” (Husserl, 1949: 76); es lo que caracteriza, en su sentido más “puro”, a lo humano. Esta conciencia no se puede concebir en sí-misma; conocida es su expresión: *Conciencia es conciencia “de” algo*. Jean Paul Sartre, refiriéndose a ello, señala: “La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es por esencia relativo a ella” (Sartre, 1968: 27). Martin Heidegger se refiere al ser humano como *Dasein*, lo que se aproxima al siguiente significado: “ser el ahí”.¹ A su constitución de ser, la denomina: *estar-en-el-mundo*. Sobre ello, señala: “La expresión compuesta “estar-en-el-mundo” indica, en su forma misma,

¹ En la edición de Ser y Tiempo traducida por el filósofo chileno Jorge Eduardo Rivera, se incluye una nota explicando por qué no traduce *Dasein* (Heidegger, 1997: 454). Ahí señala que, lo más próximo al significado que Heidegger le da a esta expresión es: “ser el ahí”, en tanto que el ser humano está abierto a sí mismo, al mundo y a los demás seres humanos.

que con ella se mienta un fenómeno unitario” (Heidegger, 1997: 79). Según Heidegger, la constitución de ser del ser humano implica al mundo; no hay ser humano, por un lado, y mundo, por otro; parafraseando a Sartre, *el estar y el mundo se dan al mismo tiempo*. Más allá de las diferencias entre la concepción de Husserl y Heidegger, en el contexto de este artículo importa lo que ambos plantean, esto es, en palabras de Sartre: la condición de *arrojado* de lo humano. De ello nos podemos percibir a propósito de cualquier “vivencia”: el hambre arroja al alimento o a su escasez, el frío arroja al abrigo o a su ausencia, la luz verde arroja a cruzar la calle; también, respecto del otro: el amor arroja a la persona amada o a su desprecio, la vergüenza arroja al ocultamiento, la compasión arroja al acompañamiento. Incluso, en aquellas situaciones en las cuales el ser humano pretende “aislarse del mundo”, éste es arrojado a un rincón del mismo mundo, donde intenta alejarse de aquello que lo perturba. Insistimos sobre esto a propósito del cuerpo humano: su condición, en tanto organismo biológico, exige del mundo para darse, exige las posibilidades del espacio, las distancias, el alimento, la procreación, todo lo cual se da en-el-mundo.

Vygotski, por su parte, señala que “el arraigo del niño a la cultura equivale al desarrollo en el verdadero sentido de la palabra” (Vygotsky, 2000: 303). Así, sostiene que la cultura no es algo accesorio al ser humano, sino que lo constituye, es una parte inseparable de su desarrollo: cuando el ser humano se *adentra en la cultura*, “no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo” (Vygotsky, 2000: 305). En este caso, la cultura, creación de las sociedades, de los grupos humanos, constituye al ser humano. Según la concepción de Vygotsky, el desarrollo del individuo humano se confunde con su cultura, implica radicalmente su cultura.

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, algunos autores descubren como propio de lo humano algo que está más-allá de lo que podríamos llamar su individualidad. Con ello plantean una continuidad con lo que está en-el-mundo o, al menos, una imprecisión acerca de lo que conforma y es propio del ser humano. Daniel Stern se refiere a la aparición sucesiva de cuatro sí-mismo,² los cuales se agregan y reconfiguran (Stern, 1985). El primero de ellos es el sí-mismo *emergente* (único hasta aproximadamente los dos meses de vida); “desde” este sí-mismo el ser humano no se descubre como una entidad diferenciada de lo otro; para que aparezca lo-otro y el-otro, deben desarrollarse los demás sí-mismo: *nuclear, subjetivo y verbal*. Aún así, como se señalara, persiste el sí-mismo “desde” el cual el ser humano no descubre lo-ajeno. Detallar lo que sucede al ir apareciendo los sucesivos sí-mismo, según Stern, excede los alcances de este artículo.

Siguiendo en el mismo ámbito del saber, cabe hacer una breve referencia a las teorías de John Bowlby y Donald Winnicott. De acuerdo al primero, las necesidades biológicas no se limitan a las que permiten que el organismo crezca y se reproduzca; incluye, entre

² Según Stern, el sí-mismo refiere a: “...un patrón constante de la percatación, que aparece sólo con las acciones o procesos mentales del infante. (...) Es la experiencia subjetiva organizadora de todo lo que más tarde será designado verbalmente como el “sí-mismo””. A lo largo del primer año y medio de vida del ser humano se desenvuelven cuatro sentidos (“... una simple percatación (no autorreflexiva)”) del sí-mismo. A estos sentidos Stern los llama: *dominios de relacionamiento*, los que “...permanecen para siempre como formas distintas de experimentar la vida social y el sí-mismo” (Stern, 1985).

ellas, la crianza: “La conducta de crianza, a mi juicio, tiene poderosas raíces biológicas, lo que explica las fuertes emociones asociadas” (Bowlby, 1989: 17). La crianza se desenvuelve a partir de lo que llama las relaciones de apego; éstas no implican sólo el disponer de alimentos y abrigo, también, suponen el contacto de las pieles, el afecto, entre otros. En la perspectiva de este artículo, nos importa constatar el postulado de la “presencia” del otro “en” el organismo biológico del ser humano, lo que está supuesto, en tanto la crianza estaría inscrita en la biología de lo humano. Por su parte, Donald Winnicott (1997) se refiere a *objetos y fenómenos transicionales* para descubrir algo que no se da, de acuerdo a su lenguaje, ni en la *realidad interior* ni en la *realidad exterior*, sino en una realidad de transición entre la una y la otra; ahí se da *una zona intermedia de experiencia, a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior*. Estas experiencias descubren *algo más* junto con lo que, también en palabras de Winnicott, sería una concepción de un ser humano, como unidad, con una membrana limitante que separa un interior y un exterior. Sobre ambas teorías, si bien tenemos diferencias importantes sobre algunos de sus aspectos, nos interesan, en tanto, proponer desde una perspectiva psicológica una *realidad constitutiva* del ser humano que está más allá de su *biología* (inscrita en ella) o más allá de su *interior (entre un interior y un exterior)*.

Lo expuesto permite ir configurando una comprensión del ser humano, en tanto *estar-situado*. Una conciencia arrojada, el ser humano que se descubre estando-en-el-mundo, la cultura que forma parte connatural a su desarrollo, un sí-mismo desde el cual se vivencia una continuidad con lo-otro y los-otros, el otro inscrito en sus necesidades biológicas, un espacio de experiencias de transición entre dos realidades separadas por una supuesta membrana. Sin desconocer la importancia de hacer un análisis crítico de las teorías propuestas, lo relevante para lo que proponemos es que cada una de ellas abre la concepción de lo humano más allá de lo que podríamos denominar, de forma imprecisa, su “interior”.

En la concepción de lo humano que postulamos, se asume una “cierta” continuidad que se da desde el *cuerpo humano* hasta las fronteras del *mando*. Esa continuidad no supone que Todo es Uno; el *estar-situado* abre una continuidad que comporta, sí, lo que podríamos llamar *ámbitos-de-estar*; la *situación* está conformada por *ámbitos*. Un *ámbito* y otro son distintos, por cierto, sin embargo, un *ámbito* se continúa *en el otro ámbito*.

Una imagen provocativa en el sentido de lo señalado son *las cinco pieles* propuesta por Friedensreich Hundertwasser, pintor-arquitecto austriaco (Cit. en Schmied 2005: 395). Más allá de la especificidad de cada una de las cinco pieles y sus implicancias, lo que nos importa es que lo propio del ser humano, lo que debe estar comprendido en su concepción, se corresponde con lo que llamaremos la intimidad de lo humano; esta intimidad se da “bajo” la piel; al extender las pieles más allá de la biológica (ésta corresponde a la primera piel), se abre el espacio para considerar lo que trasciende aquello que tradicionalmente se denomina el “interior” del ser humano. Las pieles, por una parte, amplían la intimidad de lo humano, lo que ha de formar parte de la concepción de lo humano; por otra parte, distingue *ámbitos* de esa intimidad.

Para reconocer lo que implica esta concepción analicemos el fenómeno del dolor. Es una experiencia fácilmente reconocible la que se da cuando duele algo que está bajo la piel biológica o cuando duele esa misma piel (eso, sin importar si el dolor tiene una “causalidad” biológica o no). Salvo situaciones excepcionales, ello lleva a actuar en vistas de que dicho dolor desaparezca. Más importante, en el contexto de este artículo: el dolor

suele ser expresión de algo que está provocando daño en el cuerpo humano; el dolor, en este sentido, tiene la función de alertar sobre ese daño;³ si no se actúa buscando que desaparezca la causa del dolor, el daño al organismo va en aumento. Si concebimos que nuestra intimidad se descubre más allá de nuestra piel biológica, habría que reconocer cuáles son los dolores que alertan sobre un daño a nuestra condición de seres humanos. Y, entonces, reconocer cómo debemos actuar en vistas de evitar que la causa del dolor nos siga dañando. Vale ser cauto con esta analogía; no excederse; lo propio de lo biológico será distinto de lo que se da bajo la segunda, tercera, cuarta o quinta piel. Entonces, qué se comprenda por dolor, cuáles son las cualidades de aquello que provoca dolor, cuál sería un símil de la diabetes mellitus (ver nota 4 a pie de página), debe adecuarse a lo propio de los fenómenos que se dan en esas otras intimidades.

Nuestra concepción de lo humano supone un *estar-situado*, un *estar-arrojado*, un *estar-en-el-mundo*. Ese estar implica lo propio del ser humano, algo que está más allá de lo que hemos llamado “interior” o individualidad. El ser humano es más allá de su individualidad. Entonces, la concepción de ser humano que está a la base de lo que entenderemos por calidad de la educación, se extiende más allá de la individualidad, está conformado en algún sentido, aunque no bien precisado en este artículo, por lo-otro y el-otro. Es un ser humano *situado* y ese *estar-situado* implica al mundo.

A propósito de la calidad de la educación, esta concepción de lo humano plantea el siguiente desafío: las variables a considerar deben comprenderse/articularse desde el *estar-situado*. Entonces, previa definición de unas u otras variables que describan lo que entendemos por calidad, es necesario acceder a una conceptualización de esa condición básica de lo humano. Esa conceptualización debe fundarse en un fenómeno que descubra *lo situado del ser humano, su arrojo, su mundo*; en dicho fenómeno debe aparecer, sin solución de continuidad, el ser humano individual y el ser humano más allá de su individualidad, más allá de su primera piel; en el fenómeno debe darse, aunque sea en germen, la amplitud de la intimidad humana, la que se descubre bajo sus cinco pieles.

Un fenómeno que se corresponde con lo señalado es aquel que denominaremos *Clima Humano*. Para iniciar la exposición acerca de este concepto, haremos algunas referencias a las asociaciones que se le atribuyen y al uso que se le da. A partir de lo encontrado, plantearemos nuestra comprensión del mismo y cómo ella se condice con lo que hemos planteado acerca de la concepción de lo humano.

3. EL CLIMA HUMANO

3.1. EL CLIMA ESCOLAR EN LA LITERATURA

El “clima”, como concepto para referirse a un fenómeno que se da en los grupos humanos, empezó a utilizarse en la segunda mitad del siglo pasado. Por su parte, su uso para referirse específicamente a fenómenos en las comunidades escolares, habría sido adoptado por R. H. Moss a fines de los 70 (Manzi, Flotts y Ramos, 2007).

³ Un ejemplo que evidencia la importante función del dolor: las personas que padecen de diabetes mellitus, pierden sensibilidad al dolor en sus extremidades; esto favorece la presencia de heridas sin que la persona las note (ya que no le duele), por lo cual aumenta el riesgo de que se infecten; ello puede llevar a la amputación de extremidades.

A continuación, nos referiremos al clima escolar desde la perspectiva de sus asociaciones con lo que sucede en los procesos que se dan en las escuelas. También, buscando reconocer qué se señala cuando se utiliza dicho concepto. Cabe advertir que, no siendo el propósito de este artículo una revisión exhaustiva, sólo nos remitiremos a exponer algunas investigaciones y definiciones encontradas. Ello, en vistas de reconocer a partir de qué comprensiones del clima escolar, desarrollamos la que describiremos más adelante.

En los últimos decenios, el clima escolar o clima en el aula ha sido estrechamente vinculado a los aprendizajes de los estudiantes. En dos investigaciones de UNESCO, publicadas el año 2001 y 2010, con la participación de 14 y 16 países latinoamericanos, respectivamente, el clima fue la variable al interior de las escuelas que más se asoció a los aprendizajes (Cassasus *et al.* 2001; Treviño *et al.* 2010). También se le ha asociado con otros aspectos relevantes que se dan en la escuela. En una revisión de las investigaciones que estudian la asociación del clima escolar con diversas variables, se encontraron estudios que respaldaban la asociación entre clima del aula y variables como la motivación, la conducta, la autoeficacia, el aprendizaje, el desarrollo social y emocional, el estilo de liderazgo, el síndrome de desgaste profesional (Manzi, Flotts y Ramos 2007).

Aunque, como señaláramos, lo referido no surge de una revisión acabada del tema, que nos permita hacer afirmaciones concluyentes, sí orienta respecto de la existencia de un fenómeno que tendría una gran influencia en lo que sucede en las comunidades escolares. Una dificultad que se aprecia, eso sí, tiene que ver con la delimitación del fenómeno en cuestión. No hemos encontrado revisiones críticas acerca del uso del concepto de clima escolar. Por su parte, en la literatura donde aparece el uso de este concepto hemos encontrado distintas definiciones que, si bien remiten a un fenómeno con ciertas semejanzas, también aparecen diferencias. Por su parte, así como se habla de clima escolar, también se le agregan calificativos como el de social o se restringe su ámbito, por ejemplo, al aula. A continuación, expondremos algunas definiciones que son representativas de las encontradas en la literatura.

Aron y Milicic (1999) se refieren al clima social escolar y lo definen como la *percepción* por parte de los individuos que conforman la comunidad escolar acerca de *distintos aspectos del ambiente* donde se desarrollan *actividades habituales*. Ascorra *et al.* (2003) construyen una definición más compleja, caracterizada por el dinamismo del clima, en su emergencia y en lo que produce. Enfatizan el hecho de que *emerge de las relaciones* que establecen *alumnos y profesores entre sí*; estas relaciones conforman un proceso recursivo de interacciones; el actuar de alumnos y profesores se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; como consecuencia de este proceso recursivo de interacciones se constituyen *nuevos patrones socioafectivos de acción*. En una de las investigaciones citadas previamente, Treviño *et al.* (2010) destacan el clima desde la perspectiva del estudiante; cuanto *se siente acogido en su escuela y aula*; se basa en sentimientos y estados de ánimo que se dan cuando se relacionan con sus compañeros y docentes; también, considera *aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros*.

Lo más transversal de estas definiciones se refiere a que el clima es un fenómeno que se da *en lo habitual/regular* del transcurso de una comunidad escolar (o en sub-grupos, ej.: grupo-curso). Aparte de eso, en algunas se destaca el hecho de ser una percepción,

en otras, la perspectiva de unos miembros de la comunidad escolar o la dinámica propia de este fenómeno sustentada en las relaciones.

De esta revisión, como se dijo, no exhaustiva, podemos concluir lo siguiente. Hay un fenómeno que emerge *en* las comunidades escolares, el que influiría significativamente en los procesos de aprendizaje y en otras variables relevantes en el contexto escolar. Por su parte, se constata a partir de las definiciones encontradas en las investigaciones y en las teorías en las cuales se incluye el clima, la dificultad de sistematizar la información, principalmente por la falta de delimitación del fenómeno en cuestión.

3.2. EL CLIMA HUMANO DESCUBRE EL ESTAR-SITUADO

En vistas de lo que nos proponemos en este artículo, valga lo señalado como punto de partida para dar cuenta de la definición del clima que hemos desarrollado y cómo este se implica en una comprensión de la calidad en educación consecuente con la concepción de ser humano expuesta. Antes de delimitar el clima a las comunidades escolares, nos referiremos a un fenómeno que emerge en todo grupo humano orientado a un objetivo. A eso llamaremos *clima humano*.

Antes, señalamos que el clima humano descubre la condición de *estar-situado* del ser humano. Ahora, ahondaremos en ello.

De acuerdo a las definiciones citadas, el clima es un fenómeno que emerge en las comunidades; da cuenta de lo habitual/regular, no de excepciones. Por su parte, otro elemento que tomaremos, aunque no esté presente en todas las definiciones, es la cualidad de percepción del clima. El clima, según como lo entenderemos, no es algo que está *allí*; el clima *es* percepción. La percepción, en tanto fenómeno regular, no remite al momento conciente que lleva a decir “yo percibo”, sino a la continuidad de la percepción (percatación) que se va dando.

Así, tenemos un fenómeno que da cuenta de lo que sucede en un grupo humano y, a la vez, de lo que sucede en los individuos que conforman el grupo; es un fenómeno ni “exterior” ni “interior”. Se refiere a la regularidad de las vivencias que se dan en el grupo; da cuenta del estar-en-grupo, como una forma de estar-situado.

En una primera instancia, como parte de un esfuerzo por definir lo que estábamos indicando por clima y de acuerdo a lo recientemente señalado, planteamos la siguiente definición: *percepción* acerca de lo que *emerge en medio de un grupo humano* e influye en el bienestar y la consecución de logros de los miembros de dicho grupo (Claro, 2011). Esta definición nos parece que tiene cualidades y defectos. Tiene la cualidad de que incluye los componentes elementales de nuestra concepción del clima. Por su parte, tiene dos deficiencias: a) es una definición muy amplia y, b) la segunda parte (“... influye en el bienestar y...”) puede ser redundante y/o ambigua.

Las deficiencias planteadas se resuelven, en parte, al considerar las dimensiones del clima. Para descubrir estas dimensiones, nos preguntamos acerca de qué es aquello que, en primera instancia e ineludiblemente, le da sentido/sinsentido al estar-en-grupo. Entonces, reconocimos tres variables: a) la *pertenencia* al grupo, b) las *relaciones* que se dan en el grupo, c) la *motivación* por participar en aquello por lo cual el grupo existe (Claro, 2011). En la Figura 1 se presentan estas variables, representando la estrecha inter-dependencia entre ellas.

Figura 1. El clima y sus relaciones



A estas dimensiones las llamamos una *primera capa de sentido* respecto del estar-en-grupo; sobre ellas existiría un constante nivel de percatación más o menos reflexivo. Postulamos que dichas dimensiones/variables son las que más influencia tienen sobre el *sentido/sinsentido* que se desenvuelve en los individuos, a propósito de su transcurrir en el grupo. Siendo así, es evidente el impacto que tendrán en el bienestar y consecución de logros de quienes conforman el grupo.

3.3. CLIMA ESCOLAR Y CLIMA TERRITORIAL

Celestin Freinet, educador francés, quien trabajaba con niños en situación de “marginalidad”, hace referencia a cómo los niños pueden vivenciar la distancia entre su vida familiar y barrial y su vida en la sala de clases:

Nos acercábamos a la escuela. No nos faltaban las ideas, inclusive ideas originales; las lenguas se soltaban con sutileza y humor; las iniciativas fructificaban, buenas o malas. Y entonces, bruscamente, sonaba la campana; producía de inmediato como un vacío en nuestro ser. La vida se detenía ahí donde la escuela comenzaba: un mundo nuevo, totalmente diferente del que vivíamos, con otras reglas, otras obligaciones, otros intereses o, lo que es más grave, una ausencia a veces dramática de interés. Contábamos por última vez las canicas en los bolsillos, escondíamos una bella amonita descubierta en el camino y que recuperaríamos a la salida; teníamos que echar al perro que nos había seguido y que se sorprendía de vernos de repente convertidos en seres anónimos, en las filas que desaparecían en ese lugar retirado del mundo donde toda vida estaba desterrada. La puerta se cerraba (Freinet, 1969: 41-42).

Este relato plantea algunas interesantes provocaciones. Al cerrarse la puerta, afuera queda la condición humana de *estar-situado* (si esto fuera posible), el ser humano con sus preocupaciones, sus intereses, sus asombros, sus muy particulares circunstancias; el ser humano que “queda” es un ser humano *anónimo*, a-situado, su vida ha sido desterrada, se pasa a formar parte de una fila. Como contrapunto está su vida “anterior”, antes de que *sonara la campana*, un mundo donde *no faltaban ideas, originales, sutilezas, humor*.

¿Es posible ignorar dichas provocaciones cuando nos preguntamos por la calidad en educación? Evidentemente, no.

El clima escolar apunta a relevar esta cualidad de las vivencias en las comunidades escolares. A través de este concepto se busca descubrir las dinámicas que propician la presencia de los seres humanos con *ideas originales, con sutilezas, con humor*, es decir, seres humanos que le otorgan *sentido* a su estar en la comunidad escolar, seres humanos que desenvuelven un sentido de pertenencia, buenas relaciones y están motivados a participar en los procesos de aprendizaje/enseñanza,⁴ aquello por lo cual existen las comunidades escolares.

A parte de lo ya señalado sobre el clima humano, extendible en todo su espesor al clima escolar, valga señalar dos asuntos a tener presentes en referencia a la amplitud del fenómeno y desde la perspectiva de las personas involucradas y del “territorio”.

El clima escolar *emerge* desde *toda* la comunidad escolar e *influye* sobre *todos* los miembros de la misma. Esto se presenta en la Figura 2. Ahí, los estudiantes ocupan un lugar central no por ser más importantes desde la perspectiva del clima, sino que por razones semejantes a las que nos llevan a denominar los procesos anteponiendo el aprendizaje; tiene que ver con que las comunidades escolares se organizan en virtud de aquello que debe suceder en las niñas, niños y jóvenes.



Por su parte, el fenómeno del clima se desenvuelve y debe ser comprendido, como una continuidad que se da desde la escuela hasta el hogar, pasando por el barrio. Esto, que puede ser considerado como una complicación y ampliación innecesaria del fenómeno, desde nuestra perspectiva, resulta una condición ineludible. Y su ventaja es que aporta en orientaciones y fundamenta opciones que incluyen la “cultura” del barrio/hogar de los niños, entre otros aspectos, en lo íntimo de los procesos de aprendizaje/enseñanza. Un pedagogo conciente de esto, Henry Giroux, sostiene que los profesores,

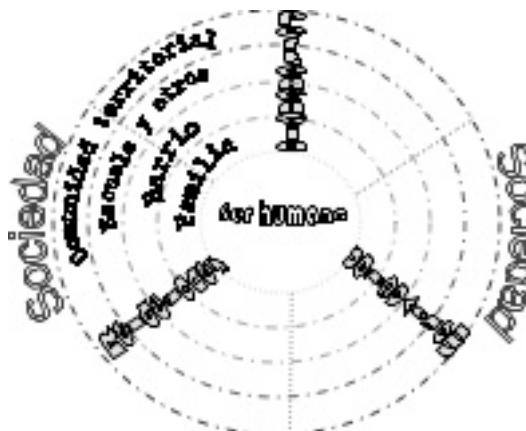
deben asumir una responsabilidad pedagógica para intentar comprender las relaciones y fuerzas que influyen en sus alumnos fuera del contexto inmediato de la sala de clase. Esta

³ Usamos la denominación *procesos de aprendizaje/enseñanza* para referirnos a aquello por lo cual las comunidades escolares existen; respecto de ello, destacamos: a) refiere a la interacción entre educandos y educadores, b) el aprendizaje y la enseñanza son dos aspectos de un mismo fenómeno, siendo el aprendizaje el aspecto que debe orientar el proceso, c) se desenvuelven en el sistema educativo, continuándose en experiencias ajenas a dicho sistema.

responsabilidad requiere que los profesores desarrollen sus planes de estudio y prácticas pedagógicas en torno a esas tradiciones, historias y formas de conocimiento de la comunidad, que frecuentemente son ignoradas dentro de la cultura dominante de las escuelas (Giroux, 1998: 301).

Más allá de que los procesos a diseñarse, implementarse y evaluarse en las escuelas consideren acciones que trasciendan la comunidad escolar, lo relevante es que la comprensión de dichos procesos debe incluir esta “totalidad”. En la Figura 3 se esquematiza el clima, considerando los distintos grupos en los cuales este se da; las líneas discontinuas dan cuenta de la influencia entre los grupos.

Figura 3. El clima territorial



4. EL CLIMA ESCOLAR Y LA GESTIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS DE CALIDAD

Nuestra comprensión relativa a la calidad en educación considera como necesaria la inclusión del clima, sin ser eso suficiente. Agregamos, sí, que el clima está a la base de dicha concepción y, entonces, condiciona la totalidad de la misma.

El clima da cuenta de la condición de lo humano en su sentido más fundamental. Descubre, como señaláramos, una primera capa de sentido respecto de su estar-en-grupo, una forma de estar-situado. Lo que podríamos denominar una segunda capa de sentido, emerge dado que la comunidad escolar tiene como objetivo el desenvolvimiento de los procesos de aprendizaje / enseñanza. Una tercera emerge en virtud de que la comunidad escolar se da en una institución social. A propósito de estas tres capas de sentido, reconocemos los tres ámbitos que integran nuestra concepción de la calidad en educación. El primero y más fundamental es, por cierto, el clima. El segundo, referido al objetivo propio de este grupo, lo denominamos *pedagógico-curricular*. El tercero, el cual da cuenta del grupo como institución social, lo llamamos *administrativo*.

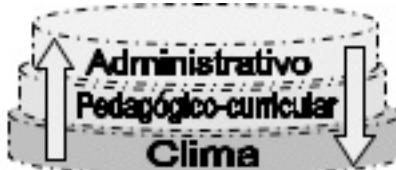
Los tres ámbitos deben ser igualmente considerados en vistas de desenvolver procesos educativos de calidad. Es más, los unos influyen significativamente en los otros; por ello,

ocuparse más en uno en desmedro de otros, a la larga también afectará a aquel al cual se la ha dedicado más ocupación.

En la actualidad, en nuestro sistema educativo se da cuenta de la calidad en los ámbitos pedagógico-curricular (aprendizajes en lenguaje, matemática, entre otros) y administrativo (cumplimiento de las normas legales y uso eficiente de los recursos). Falta la inclusión del clima en dos sentidos. Por un lado, no se consideran variables relativas al clima; por otro lado, más radical, el clima no es el ámbito fundamental. Y, como señaláramos, fundamentar la comprensión global de la calidad en el clima o no hacerlo determina la comprensión que se tenga de cada uno de los ámbitos; es decir, no bastará con incluir variables que den cuenta del clima, es necesario re-concebir los tres ámbitos. O, diciendo lo mismo, es necesario re-concebir los procesos educativos en su globalidad.

Un quehacer educativo desde el cual se vuelve imprescindible una concepción de los procesos globales en educación es el de la *gestión escolar*. Entendemos por ello facilitar la realización de un conjunto de acciones-coordinadas, orientadas a crear condiciones que permitan la consecución de buenos procesos de aprendizaje/ enseñanza. Tomar decisiones acertadas acerca de qué acciones realizar para conseguir condiciones que permitan la consecución de lo propuesto, requiere una concepción suficientemente profunda y compleja de los procesos globales. Desde nuestra perspectiva, según lo expuesto, ello debe fundamentarse en el clima escolar, incluyendo, lo pedagógico-curricular y administrativo, formando un “cuerpo” coherente de ámbitos. Reiteramos: la ocupación en los tres ámbitos será igualmente importante, aunque las cualidades del clima son las más determinantes. En la Figura 4 se representan los tres ámbitos que deben ser considerados para desenvolver procesos educativos de calidad.

Figura 4. Ámbitos y procesos en educación



Gestionar procesos educativos implica, como condición mínima, el planificar e implementar acciones en vistas de un objetivo. Una gestión que favorezca el desenvolvimiento de procesos de calidad, también incluye: diagnóstico, reflexión, socialización, evaluación. El cumplimiento de estas etapas comporta cualidades distintas según el ámbito. Un análisis de ello es importante para descubrir las posibilidades efectivas de desarrollar una gestión que involucre a los tres ámbitos y, por su parte, cómo hacerlo en vistas de que se den integradamente, siendo que lo sucedido en uno potencie lo que sucede en los otros dos. Por su parte, por razones que no expondremos explícitamente, aunque ellas pueden deducirse de lo ya planteado, el ámbito del clima implica desafíos mayores. Digamos, sólo como insinuación, que tiene relación con que el clima es algo propio de todo grupo humano y, por eso, lo que ocurra en la comunidad escolar estará íntimamente influenciado por lo que ocurra en los otros grupos de pertenencia de quienes formen parte de dicha comunidad.

5. CLIMA ESCOLAR: DESAFÍOS Y ESPERANZA

En la actualidad, vivimos una crisis profunda del sistema educativo. Esto se ha hecho muy evidente, a propósito de dos sendos movimientos estudiantiles (año 2006 y año 2011). Las demandas de cambio son en variados niveles. Lo más visible se refiere al nivel político y económico. Varios estudios muestran que Chile es un país con altísima segregación en el sistema educativo (OCDE, 2011; Meller, 2011). Otra demanda, se refiere a la calidad de la educación.

Siendo fundamental avanzar hacia un sistema más equitativo, con mayor igualdad de oportunidades, un sistema que no segregue como sucede actualmente, también lo es avanzar hacia un sistema de alta calidad. El tema de la calidad del sistema educativo chileno es un problema a partir de su definición. Y se extiende a las prácticas que se desarrollan desde la didáctica pedagógica implementada en el aula, hasta el diseño de políticas referidas al sistema educativo global. En vistas de ello es que la calidad de la educación es un tema que requiere muchos esfuerzos reflexivos y de investigación.

En lo expuesto, hemos compartido una comprensión de los procesos educativos fundada en lo que hemos denominado *clima escolar*. Desde nuestra perspectiva, mientras no se consideren las cualidades de los procesos que son puestas al descubierto a través de este concepto, no será posible avanzar hacia una mejora significativa en la calidad de la educación. Esto plantea un desafío importante, dado que falta comprender el fenómeno del clima en vistas de favorecer el desenvolvimiento de procesos para mejorarlo. Y, anterior a eso, falta generar condiciones básicas en el sistema educativo que permitan transformar esta preocupación en ocupación. Esto en la perspectiva de un proceso global que integra otros dos ámbitos: el pedagógico-curricular y el administrativo.

En nuestra experiencia, trabajando durante diez años en la comuna de Puente Alto (Santiago, Chile), palpamos las dificultades con que uno se enfrenta en la búsqueda de desarrollar procesos que se fundan en esta concepción del clima (Claro, 2011). Estas dificultades se refieren a nuestras formaciones disciplinares, el funcionamiento de las instituciones, circunstancias de sesgo político, entre muchos otros. Sin embargo, también vislumbramos oportunidades. Reconocimos lenguajes, formas de relacionarse, en general, y desde distintas disciplinas e instituciones, disposiciones posibles y necesarias, anhelos en los seres humanos, los cuales nos descubren gérmenes de transformación en los procesos educativos y la sociedad. En dicha experiencia, el clima escolar fue un concepto esclarecedor; favoreció el diseño y proyección de procesos integradores entre disciplinas, entre miembros de distintos estamentos de la comunidad, entre sectores que se proyectan en un mismo territorio (salud/educación/cultura), entre lo que sucede en la escuela y fuera de ésta. En esta posibilidad, en la integración de esfuerzos y voluntades, en la comprensión de que el ser humano es más allá de su individualidad, ciframos nuestra esperanza de que una educación de mayor calidad se despliegue en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago. Editorial Andrés Bello.
Ascorra, P. *et al.* (2003). La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. *Revista Enfoques Educacionales*, vol. 5, n. 1, 117-135.

- Bowlby, J. (1989). Una Base Segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Barcelona: Editorial Paidos.
- Casassus, J. *et al.* (2001). Primer Estudio Internacional Comparativo Sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, Para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica. Santiago: LLECE – UNESCO.
- Claro, S. (2011). *Clima Escolar y Desarrollo Integral de Niñas y Niños*. Santiago: Editorial RIL.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. España: Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. E. *et al.* (2006). Informe de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Santiago: Gobierno de Chile. En línea; disponible en: <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>.
- Giroux, H. (1998). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. España: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Husserl, E. (1949). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manzi, J., Flotts, P. y Ramos, I. (2007). *INFORME: Construcción de Escalas Para Evaluar el Clima Social en el Aula en Estudiantes y Profesores de Primer Ciclo Básico*. Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto. Santiago: Municipalidad de Puente Alto.
- Ocde (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. En línea; disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Sartre, J. P. (2006). *El Hombre y las Cosas*. Buenos Aires: Losada.
- Scmied, W. (2005). *Hundertwasser*. Berlin: Taschen.
- Stern, D (1985). *EL Mundo Interpersonal del Infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Argentina: Editorial Paidos.
- Treviño, E. *et al.* (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: LLECE - UNESCO.
- Vygotski, L. S (1993). *Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas (Tomo II)*. España: Editorial Visor.
- Winnicott, D. (1997). *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

