
Capítulo I.

Clima escolar: aproximación teórica y dimensiones para su estudio

Daniel Roberto Vega Torres
Anderson Geovany Rodríguez Buitrago
Sandra Liliana Acuña González



El clima escolar, como parte del debate para la comprensión de los desarrollos y transformaciones en la educación escolar, ha contribuido a entablar una serie de cuestiones fundamentales en las dinámicas de la vida en comunidades escolarizadas (Coelho y Dell'aglio, 2019). Las trayectorias del concepto como forma de representación de la vida en comunidad educativa, han permitido transformaciones tanto en la forma de su reflexión cualitativa, teniendo en cuenta las formas de convivencia y de conflicto que se presenta en las instituciones educativas, como de la forma de cuantificar y generalizar los desarrollos de las comunidades educativas, teniendo en cuenta que el proceso de generalización viene dado por las preocupaciones compartidas entre estudiantes, padres de familia, profesores y directivas en general (Retamal y González, 2019).

En el presente capítulo, se informa de la trayectoria del clima como concepto clave en la comprensión de los ambientes organizacionales y la comprensión de la vivencia en comunidad, por parte de los diferentes agentes que constituyen las instituciones. Luego, se realiza una breve descripción del concepto de clima escolar como parte de una derivación de las problemáticas de las teorías de gestión organizacional, y cómo ha obtenido cierta autonomía en la reflexión de las instituciones educativas. Por último, se presentan las dimensiones que constituyen el estudio del clima escolar como parte de la reflexión de sus características y usos para el análisis de la educación.

1.1 Apuntes sobre clima organizacional

Antes de profundizar en el tema educativo, es importante reconocer las implicaciones del concepto de 'clima' como característica general de estudio. Es pertinente recordar que, las nociones de 'clima' y 'sistema' han sido parte de un proceso de consolidación teórica de diferentes disciplinas que se han esforzado por definir objetos sociales de estudio. Algunos conceptos como los mencionados, han sido interdisciplinarios en su uso, como el paso de las ciencias naturales a las ciencias sociales (James y Jones, 1974). Los estudios de sistemas en la biología fueron adaptados a teorías sociológicas como el sistema social (Parsons, 1951), lo que lleva a pensar características de uso y transformación de los contenidos teóricos entre diferentes disciplinas. Mutatis mutandis, el concepto de clima puede constituir un paralelo en el uso tanto ambiental como social, puesto que se encuentra en su aplicación una serie de posibilidades de entendimiento de los fenómenos sociales, que derivan de características ambientales (Litwin y Stringer, 1968).

El clima, entendido en su uso aplicado en las ciencias sociales, puede tener inicio en la década de los sesenta, principalmente en trabajos de estudios organizacionales (Tagiuri y Litwin, 1968). Así, aparece el clima organizacional como uno de los primeros conceptos en trabajo

sobre la producción industrial de esa época. El "clima" se encuentra relacionado a un tipo de características socio-ambientales, que definen tanto las organizaciones estructurales y objetivas de las relaciones sociales (Brunet, 1987), como los aspectos subjetivos y de percepción de los individuos que ellos construyen y del cual son afectados (Campbell, 1976). Los análisis de las organizaciones, específicamente en los primeros estudios industriales, evaluaban la manera como las empresas tenían a su disposición ambientes adecuados para la producción laboral. De esta forma, la necesidad de exponer el clima pasaba de una metáfora utilizada en la ecología y la geografía, a una disciplina que contemplaba el ambiente social como un espacio constituido dentro de la sociedad urbana (Forehand y Gilmer, 1964).

Por otro lado, el uso del concepto clima en los aspectos organizativos, tuvo su impacto en la comprensión desde los estudios de psicología social con referencia a mecanismos de interpretación de la realidad humana, teniendo en cuenta las relaciones individuales, lo que deriva de la relación de procesos psicológicos de interiorización de los ambientes (Roda, 1988), como expresión de un clima psicológico que ajusta los sentidos de vida y expectativas a las condiciones organizacionales, o de clima que se encuentra en una organización, grupo o institución (Álvarez, 1992; Fernández Díaz, 1994). Esta

interrelación entre lo estructural organizativo y lo subjetivo perceptivo de las condiciones de los grupos y de las empresas, sirvió como mecanismo de explicación y medición de las características ideales, o por lo menos recomendables que debería tener una entidad o empresa para su producción (Barcha y Riveros, 1994; Marchán y Pérez, 1997). La utilidad del concepto tuvo éxito en la manera como se resolvía la dialéctica de exteriorización e interiorización de valores, normas y expectativas en una unidad productiva.

Sin embargo, su uso inicial proyectado a la sociedad urbana industrial, pudo llegar a repensar otras instituciones o formas de producción y reproducción de la sociedad (Arón y Millicic, 1999). En ese sentido, se habla de la generalización del concepto de clima como medición de características socioambientales de la vida en comunidad. El uso del concepto clima en las actividades educativas, fue derivada de la finalidad de conocer los ambientes escolares ideales o preferenciales, entendido como parte de una medición de las características que deberían tener las instituciones para poder llevar a cabo una esperada formación escolar (Niето, 2002). El clima académico o escolar es una aplicación conceptual correspondiente a las preocupaciones por las instituciones educativas que persiste en el estudio de ambientes; es decir, en condiciones de las relaciones ecológicas que afectan a los individuos.

En ese sentido, hablar de clima sobre conceptos utilizados en las relaciones generalizadas de los individuos en sus ambientes particulares, puede evidenciar una serie abierta de posibilidades de interpretación, especialmente porque lo que se busca es tomar una medida de las relaciones entre individuos, un constructo concreto de presiones o fuerzas que son construidas por los individuos, pero además los constituyen. El clima se traduce de forma epistemológica en una reflexión sobre los procesos de relación socioambiental. Los aspectos del clima se valoran como una síntesis de las múltiples relaciones que surgen de las condiciones propias de una institución o grupos de individuos; es decir, deben atender a las fuerzas sociales que ejercen un tipo de coerción sobre y desde los individuos (Romero, 2004).

El clima social o el clima institucional podrían estar ajustados a un ambiente positivo o a uno negativo; en otras palabras, es una medición sobre la magnitud de bienestar que pueda o no tener un grupo social, una entidad o cualquier otra organización. En los estudios de clima organizacional o institucional, se entiende la utilidad del estudio del clima organizacional en tres aspectos principales: como estudio de los obstáculos o facilidades para el alcance de objetivos organizacionales; como forma de evaluación holística de las organizaciones; y como evaluación de la percepción

de los individuos para tomar medidas cooperadas de transformación desde la base comunitaria (Visbal, 2014). Este tipo de valoración permite conocer que, una vez dispuestos unos intereses, objetivos u otras finalidades explícitas de la institución o de la organización, es necesario reconocer si las condiciones internas de interacción entre los individuos, y su nivel de correspondencia, pueden permitir que se cumpla o no el propósito dispuesto. En ese sentido, el clima tiene predispuesta una condición valorativa sobre la forma de vida de los individuos. A diferencia de otros conceptos que tratan de interpretar la relación intersubjetiva de las personas, es necesario saber hacia dónde se desarrollan las actividades y qué objetivos se buscan (Sotelo y Figueroa, 2017).

Una visión integradora del clima puede consistir en entender – de manera lineal– las relaciones, en la forma como se constituyen diferentes niveles de participación, especialmente en posturas ecosistémicas o de multinivel (Monreal y Esteban, 2012). Sin embargo, la problemática de la comprensión sobre el clima no se encuentra en la exposición ideal de los niveles de análisis, sino en la condición propia de reflexión teórico-práctica de la vida en comunidad en la relación estructura y acción (Giddens, 1991), no como componentes complementarios, sino como parte de una misma totalidad de relaciones dispuestas por un medio histórico territorial concreto o

campo educativo específico (Corvalán, 2012). En ese sentido, la linealidad y univocidad de las reflexiones tienen que dar cabida a la forma de comprensión dialéctica, en donde las comprensiones subjetivas y objetivas no constituyen polos opuestos, sino condiciones dadas sobre un sistema de relaciones, que permiten tanto la integración como el conflicto; que no dependen únicamente del logro mentado por la institución, sino que constituye una serie de relaciones que integra las contradicciones y conflictos entre individuos.

En ese sentido, es que se puede hablar de un análisis de la dialéctica de la vivencia educativa. No es solo la convivencia, como aspecto clave en la relación del clima social (Sandoval, 2014), sino que es la condición dialéctica la que permite que exista tanto un nivel de análisis de medición frente a los objetivos organizacionales, como de las contradicciones que surgen de la actividad social de los individuos tanto por sus condiciones subjetivas como objetivas en la práctica social que llevan a cabo cotidianamente (Dubet y Martecelli, 1998). Producción, integración y contradicción hacen parte de las condiciones sociales de fuerzas y valores que constituyen una reflexión conjunta de los aspectos socioambientales (Engeström, 2001).

Es precisamente la comprensión sobre la relación de la vivencia entre las posibilidades de integración y de contradicción entre grupos e

individuos, lo que permite que pueda desarrollarse tanto el análisis del clima escolar, e institucional en general, como un aspecto socioambiental que considera tanto los conflictos emergentes y estructurales como los logros y objetivos proyectados por los individuos. En ese sentido, es posible identificar que en la medida que el concepto de clima ha definido algunos derroteros en los análisis de organizaciones, principalmente en los análisis de carácter teleológico (positivo-negativo), también es posible encontrar que las condiciones de interrelación de los individuos en cualquier institución pueden llevar a cabo procesos de conflicto que deben ser tomados como característica estructural, y no como un residuo de la voluntad ni de intereses grupales o individuales.

Así, el clima se refiere a las condiciones que favorecen o dificultan el alcance de los objetivos o logros institucionales, mientras que la reflexión sobre la convivencia atraviesa dichos logros para definir de manera concreta las formas de vivir en comunidad, lo que determina la integración y el conflicto como forma de ser en sociedad. Teniendo en cuenta estas condiciones de análisis, es posible pasar a identificar el clima escolar como parte de la trayectoria conceptual y teórica, que compromete tanto la tradición del clima organizacional, como las modificaciones y ajustes a través del tiempo y de las disposiciones de cada lugar.

1.2 Clima escolar: ambientes positivos y negativos en las instituciones

De forma general, el clima escolar se entiende como “el conjunto de características psicosociales que se establecen en una institución educativa a partir de aquellos factores personales, estructurales y funcionales que se integran en un proceso dinámico y condicionan los procesos educativos” (CERE, 1993, p. 30). Es necesario entender que, el conjunto de características psicosociales hace referencia a una capacidad sistémica de relaciones que se pueden valorar como distintivas de cada institución educativa, lo que define una medición y evaluación de diferencias comportamentales, y generan una comprensión articulada de la actividad educativa.

Para Tarter y Kottkamp (1991), el clima escolar se concibe como un constructo que tiene relación con aspectos y características culturales y organizativas dentro de una institución educativa. En este sentido, aluden respecto al clima escolar “como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa” (p. 5). Otros autores como Freiberg (1999), recurren a la metáfora biológica del centro educativo como organismo vivo: “una escuela no pertenece a lo orgánico en sentido biológico, pero sí tiene las cualidades de un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo” (p. 11). El clima

escolar se ha venido configurando como campo de estudio vinculado con procesos de calidad, innovación y mejoramiento continuo en el contexto escolar. Sin embargo, no existe una definición unívoca ni unánime respecto a este constructo. Esto se convierte en un reto para los investigadores educativos. Adicional a esto, es importante recordar que cada centro es una historia diferente llena de matices y particularidades especiales.

El clima escolar, en su dimensión tanto organizativa como vivencial, y la confluencia de sus características en el desarrollo de las comunidades educativas, se ha constituido en importante referente que moviliza diversos modos y perspectivas de comprensión, lectura, interpretación e intervención, por donde fluyen diversidad de enfoques teóricos, derivados de la multidisciplinariedad, metodológicos y didácticos; así como la confluencia de perspectivas, hecho que ha contribuido a la construcción de una estructura conceptual amplia y matizada por la diversidad. En este sentido, se pueden rastrear fundamentos conceptuales que se podrían sintetizar en enfoques que proceden de teorías interaccionistas, psicosociales, ecologistas y organizacionales.

Los estudios de Kurt Lewin asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social, concibiendo que las creencias y actitudes humanas son la consecuencia de

pertenecer a un grupo y de compartir sus normas sociales, destacando la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital (Lewin, 1969). En cuanto a las sensaciones intrínsecas como experiencia frente al medio, Arón y Milicic (1999) afirman que el clima escolar

[...] refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar (p. 6).

En este sentido, el concepto se complementa al destacar el clima escolar desde la perspectiva del estudiante, afirmando que cuando este se siente acogido en su escuela y aula la calidad del clima como objetivo compartido se fortalece, ya que este 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 (Treviño et al., 2010). En este caso, el clima escolar intenta presentar un camino de consolidación de características de un estado óptimo de las relaciones entre los individuos.

Siguiendo la línea de comprensión anterior, de una forma positiva, el clima escolar debe presentar un espacio de bienestar de la comunidad educativa, especialmente asociados a valores de convivencia ciudadana y democrática. Así, el clima escolar junto a una cultura institucional democrática genera efectos positivos en todos los agentes involucrados en el acto educativo y los contextos dentro de los cuales se está inmerso. Adaptando la propuesta de Pérez (2012), a continuación, se describen algunos de los impactos de una cultura institucional democrática y un clima escolar de confianza.

Tabla 1. Impactos de una cultura institucional democrática y un clima escolar de confianza.

En los educandos	En los docentes	En la institución
Motivación por aprender Incremento de la autoconfianza	De la enseñanza al diseño de ambientes de aprendizaje	Formación transversal en convivencia
Mejor actitud en el aula y en el entorno escolar	Mayor motivación laboral	Disminución de conflictos
Mayor logro escolar	Recuperación de autoridad	Cumplimiento de la función cultural
Aprendizaje efectivo de valores y cultura democracia	Mejor salud	Modelo de organización social
Disminución de conflictos (matoneo)	Aprendizaje de cultura democrática	Mayor reputación
Disminución de deserción	Mayor desarrollo profesional	Mayor equidad en distribución de aprendizajes

Fuente: Pérez (2012).

No obstante, el clima escolar también puede presentar una medida opuesta o negativa de las condiciones de convivencia de una institución. Así, en contraposición, un clima escolar negativo se ve afirmado por la presencia de violencia escolar y resultados académicos bajos. Sin embargo, estos dos aspectos no constituyen los únicos indicadores que evidencian un clima escolar negativo, un docente que ignore a los estudiantes, que estos se opongan a participar en alguna actividad, que se excedan las exigencias, entre otras muchas actitudes o situaciones que se pueden dar en la escuela, también son manifestaciones de ello (Treviño, Place y Gempp, 2013). En este caso, lo negativo hace contrapeso a las formas de evaluación y de percepción de cada institución educativa, dependiendo de sus condiciones psicosociales que determinan su funcionamiento.

Es en este sentido donde el clima escolar negativo hace referencia directa al conflicto y violencia escolar (Kornblit, 2008; Blaya y Debarbieux, 2011). Mientras que el clima escolar como indicador de los alcances y posibles desviaciones del bienestar, sirve de una medida subjetiva y objetiva de la situación, en la que la violencia escolar ha sido el concepto de mayor impacto en la narrativa docente y escolar (Flores y Retamal, 2011; García y Madriaza, 2011; Trucco e Inostroza, 2017). En general, la violencia hacia la población infantil y juvenil se encontraría atravesada en niveles directos tanto

interpersonales como colectivos, violencia simbólica, violencia estructural. La violencia escolar es parte de la forma de agresión de niños, niñas y jóvenes que ha tenido mayor impacto para la reflexión de la convivencia educativa. Así, puede afirmarse que “alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar en América Latina afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos” (Trucco e Inostroza, 2017, p. 16).

Tanto la evaluación del clima escolar en lo positivo como en lo negativo, tiende a poner énfasis en que la reflexión no puede estar asociada a una condición o escala abstracta, sino que se integra a la forma como se vive en las instituciones educativas, y que es desde allí como la evaluación de los aspectos positivos del clima escolar puede indicar aspectos sobre el mejoramiento del bienestar en la población educativa, puesto que el clima no es positivo en sí mismo, sino que ejerce como indicador de lo que sucede y las posibles transformaciones socioeducativas que se requieren. De esta manera, la conceptualización del clima en la escuela tiene la posibilidad de iniciar su estudio de forma descriptiva, pero sus resultados deben interpretarse en función de las acciones que pueden tomarse para modificarlo observado en la realidad, de una manera más pertinente y ajustada a las condiciones particulares de cada institución educativa.

Las características del clima escolar pueden estar asociadas a tres dimensiones principales: la relación entre actores, el funcionamiento de la institución educativa y las condiciones físicas del ambiente (Becerra, 2007). De forma general, puede diferenciarse dos niveles de las relaciones del clima o micro-climas. El primero, el clima del aula; y el segundo, el organizacional o de trabajo educativo. En el primer microclima de aula se percibe la relación propiamente pedagógica, que al ser de carácter positivo puede permitir "un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas", y este es

[...] aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Valoras UC, 2008, p. 5).

El clima de trabajo laboral comprende características que tienen que ver con la formación e infraestructura de la institución educativa. Este tipo de micro-clima se corresponde con la forma en que se desarrolla el trabajo docente y las prácticas de gestión

de los colegios e instituciones, lo que se relaciona con un medio organizativo propiamente y un medio físico que logre valorar los aspectos de autonomía de los profesores, de los logros y eficiencia de la pedagogía, del desarrollo profesional y de la creatividad, tanto como de la cooperación para generar un trabajo satisfactorio entre docentes y directivas, además de la resolución de conflictos entre ellos de forma no violenta.

Entendiendo las características que determinan el clima escolar como parte de la forma de interpretar y entender las subjetividades y las estructuras de las condiciones educativas, puede entenderse que existan instrumentos de aplicación de estas dimensiones y características en estudios de diferentes poblaciones escolares (Aron, Milicic y Armijo, 2012; Janosz, 2013; López et al., 2014), que han contribuido a un mejor entendimiento sobre la posibilidad de medición del clima escolar. A continuación, se presenta la propuesta de medición del clima escolar empleado en este estudio.

1.3 Dimensiones relacionadas con el clima escolar¹

Es importante mencionar que, la clasificación de las dimensiones se genera a partir de la adaptación de la Encuesta sobre el Ambiente Socieducativo (CAS), desarrollada por Michel Janosz (2013); teniendo como referente este instrumento, Rodríguez (2015) organizó y planteó tres dimensiones generales de estudio de la población educativa. Así, a continuación, se indican las dimensiones e indicadores que están relacionados con el logro del clima escolar o, por el contrario, con la aparición de alteraciones y problemas, focalizándose exclusivamente en los referidos al contexto escolar; de cómo se articulan y concretan muchas de estas dimensiones e indicadores, dependerá la calidad de las relaciones y el clima escolar en las instituciones educativas.

¹ Texto adaptado del capítulo "Clima Escolar: primeras aproximaciones y tópicos que llevan a la reflexión" (pp. 19-46) publicado en Rodríguez (2015). *Clima Escolar: una experiencia desde el municipio de El Socorro-Santander*. Tunja: Editorial Juan de Castellanos.

Tabla 2. Matriz Operacionalización Variable Clima Escolar.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Clima escolar	Relaciones e interacciones	Relaciones entre estudiantes
		Relaciones entre estudiantes y profesores
		Clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes
		Clima para el aprendizaje
		Clima de seguridad
		Clima de pertenencia
	Gestión del clima escolar	Implementación y claridad de las reglas o normas
		Vigilancia y cuidado
		Actividades extracurriculares
		Apoyo a estudiantes en dificultad
		Escuela-familia
		Tiempo consagrado a la enseñanza
	Expresiones de la convivencia	Prácticas pedagógicas
		Motivación de los profesores
		Gestión de comportamientos en clase
		Expresión física
		Expresión verbal
		Expresión relacional
Expresión instrumental		
Intimidación escolar		
Comportamientos de inadaptación		
Nivel de seguridad dentro y alrededor del colegio		

Fuente: Rodríguez (2015).

De la matriz presentada, se desarrollará en el presente texto la primera dimensión concerniente a las relaciones e interacciones de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente docentes-estudiantes.² A continuación, se realiza una descripción de cada una de ellas.

1.3.1 Dimensión relaciones e interacciones

El cerebro humano está programado para poder relacionarse con 150 personas aproximadamente. Esta cifra, conocida como el número de Dunbar, atraviesa todas las culturas. Dunbar (2004) teoriza que el cerebro evolucionó para permitir la oportunidad de organizar las relaciones con los demás. La convivencia en las instituciones educativas no es ajena a esta realidad del ser humano como un ser en relación, esta es una tarea de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Por consiguiente, se incluyen los indicadores: relaciones entre estudiantes, relaciones entre

² Las dimensiones gestión del clima escolar y expresiones de la convivencia, han sido desarrolladas por Anderson Rodríguez mediante artículos de investigación y otras publicaciones: Rodríguez (2015) *Clima Escolar: Una experiencia desde el municipio de El Socorro – Santander*. Rodríguez (2015) *Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de educación básica primaria*. Rodríguez (2016) *Gestión de normas y clima de aula*. Rodríguez (2018) *Construcción de normas: una reflexión desde el Clima de aula*.

estudiantes y profesores, clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes, clima de pertenencia y clima de seguridad de los estudiantes; los cuales se diferencian y se pueden medir al aplicar la encuesta y permiten el desarrollo de esta dimensión (tabla 3).

Tabla 3. Operacionalización dimensión relaciones e Interacciones.

Variable	Dimensión	Indicadores
Clima escolar	Relaciones e interacciones	Relaciones entre estudiantes Relaciones entre estudiantes y profesores Clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes Clima de pertenencia Clima de seguridad de los estudiantes

Fuente: Rodríguez (2015).

En la cotidianidad de la práctica institucional educativa, en ocasiones, se pierde la importancia de los valores y se piensa que solo se deben transmitir aprendizajes cognitivos. Los buenos ambientes escolares dependen de las formas de convivencia, de participación de la familia, de cómo las escuelas logran sus objetivos, de generar

seguridad en la propia capacidad de tener confianza. La clásica idea de la escuela como un espacio en que se enseña y aprende no ha permitido que se olvide algo fundamental: que docente y alumnos son, antes que nada, seres humanos con necesidades y expectativas que llevan su humanidad a la escuela. "En consecuencia, hay dos requerimientos concurrentes y que se potencian: la necesidad de aprender y la necesidad de recibir respuestas a sus expectativas humanas" (Aguilar, 2011, p. 59).

Lo que se pretende determinar es la calidad, calidez, respeto o dificultades que se presentan en las relaciones e interacciones profesor-estudiante, estudiante-profesor, y estudiante-estudiante. En esta misma dimensión, se analiza la equidad percibida entre los directivos y en la forma como los estudiantes son tratados en el colegio. Esta dimensión se delimita a través de un reconocimiento de la legitimidad y de la equidad de las reglas, la aplicación acertada de las reglas o de las evaluaciones escolares equitativas. En este espacio, se puede abordar el tema del manual de convivencia, como herramienta normativa institucional que contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa.

El clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes, el clima de pertenencia y el clima de seguridad de los estudiantes, son

elementos centrales de la formación humana integral. Por ello, es conveniente comprender la naturaleza y dinámica del manual de convivencia, para establecer su influencia dentro de la institución escolar. Lo anterior, teniendo como referente que es una norma jurídica esencial, porque tiene un carácter pedagógico e interviene el acto de educar. "De acuerdo con lo dispuesto en la constitución política de Colombia y en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, para favorecer la construcción de la democracia participativa todas las comunidades deben elaborar el manual de convivencia" (Peinado y Rodríguez, 2011, p. 140).

Para la construcción, actualización y revisión continua del manual de convivencia, se hace necesario dar respuesta a las preguntas que se plantean en la guía 49 "Guías pedagógicas para la convivencia escolar" del Ministerio de Educación Nacional:

- ¿De qué manera se construyeron los acuerdos que están incluidos en el manual de convivencia?
- ¿De qué manera va a participar la comunidad educativa en el proceso de actualización?
- ¿Cuáles son las situaciones que afectan la convivencia escolar que se deben incluir en el manual de convivencia?
- ¿Qué estrategias se van a utilizar para divulgar el manual de convivencia?

¿De qué manera lo planteado en el manual es pertinente y responde a la realidad de la Institución educativa? (MEN, 2014, p. 32).

En esta misma línea, el instrumento aplicado conlleva a delimitar la percepción que tienen los estudiantes en cuanto al acto de aprender, el interés y motivación hacia el aprendizaje, y la percepción en torno a la importancia que el docente le concede al éxito que como estudiante se obtiene.

Teniendo en cuenta que en la escuela se conjuga la convivencia de grupos de estudiantes que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas –intragrupo– y que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo, otro aspecto que se analiza dentro de esta dimensión es el clima de pertenencia de los estudiantes hacia su institución educativa, su apreciación frente a la institución dentro del desarrollo de sus procesos formativos, ya que de esta depende en gran medida la calidez de los contactos interpersonales con las personas con las que se relacionan y la evidencia de unas actitudes sociales positivas y abiertas.

Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de las instituciones educativas y de las aulas; no obstante, no siempre se está preparado para abordarlos, incluso algunos de ellos con frecuencia ni siquiera se pueden detectar

con claridad. Por consiguiente, se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presenta la convivencia en las aulas y en los centros. De ahí que, determinar el clima de seguridad de los estudiantes, brinda la posibilidad de prevenir o abordar los riesgos de victimización dentro de los centros educativos en ocasiones generados por factores circundantes, por lo que es importante “formarnos para aprender a convivir aceptando la diversidad, para construir entre todos un mundo más humanizado, más vivible, que podemos legar a nuestros hijos” (Brites y Muller, 2001, p. 7).

1.3.2 Dimensión gestión del clima escolar

La percepción más común en torno a la gestión, es aquella relacionada con la planeación y los proyectos. Si bien la gestión se ocupa, entre otros, de la coherencia, orden, congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y de la comparación de los resultados con los planes de acción en ocasiones; no se puede caer en el error de olvidar que una de sus funciones principales es la de acompañar a las personas. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassús (1998), “es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (p. 3).

Lo anterior requiere centrarnos no solo en una mirada de dirección; además, bajo el prisma de una adecuada gestión, se pueden propiciar espacios donde haya más confianza, donde los vínculos sean más sanos, donde esos vínculos generan modelos dignos de imitación para los niños, jóvenes y, en general, en los integrantes de las comunidades educativas. Una adecuada gestión posibilita contagiar a los distintos integrantes en el acto educativo como seres humanos en comunicación, en acción, y así formar en los aprendizajes que hacen falta para ser ciudadanos, personas, trabajadores, profesionales, lo que cada uno ejerza o las trayectorias de vida de cada estudiante; es decir, movilizar aprendizajes en común.

Así, en la tabla 4, se incluyen los indicadores que se diferencian para el abordaje de esta dimensión, los cuales pueden desarrollarse dentro del ejercicio de aplicación del instrumento de clima escolar, a saber: implementación y claridad de las reglas, vigilancia dentro del colegio, tiempo consagrado a la enseñanza, gestión de comportamientos en clase, motivación de los profesores, apoyo a los estudiantes en dificultad, actividades extracurriculares, colaboración entre la escuela y la familia, e inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 4. Operacionalización dimensión gestión del clima escolar.

Variable	Dimensión	Indicadores
Clima escolar	Gestión del clima escolar	<ul style="list-style-type: none">Implementación y claridad de las reglasHorarios vigilancia en la institución educativaPrácticas pedagógicasTiempo consagrado a la enseñanzaGestión de comportamientos en claseMotivación de los profesoresApoyo a los estudiantes en dificultadActividades extracurricularesColaboración entre la escuela y la familiaInclusión y atención a la diversidad

Fuente: Rodríguez (2015).

Un problema para la gestión del clima escolar podría ser no asumir la época. La dinámica de la vida se caracteriza por los cambios, que son múltiples, constantes, permanentes y continuos. Reconocer la época es importante para considerar los modos de educar, los

modos de propiciar aprendizaje y generar coherencia institucional que conlleve a una visión prospectiva de trabajo a mediano y largo plazo, esto da claridad de metas, visiones compartidas y objetivos en común. Resulta impostergable entonces ampliar las interrelaciones entre todos los actores bajo el pensamiento de qué hacer para mejorar mi colegio y estar al servicio de pensar juntos estas cuestiones por medio de la autorreflexión y autoevaluación, que generen una cultura que lleve a hacer las cosas cada vez mejor o de otro modo en caso de ser necesario.

Otro aspecto para abordar dentro de la gestión del clima escolar es la convivencia. Teniendo en cuenta que los aprendizajes en convivencia escolar son la base de la formación ciudadana y constituyen un factor clave en la formación integral de los estudiantes, es necesario gestionarla adecuadamente, ya que se puede convertir en una oportunidad pedagógica para fortalecer el clima escolar en sí mismo y las acciones de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, gestionar el clima escolar supone un desafío para las comunidades educativas, las que deben conjugar la variedad de intereses y formas de expresarse con el propósito común plasmado en el Proyecto Educativo Institucional. Si bien es cierto que para determinadas cuestiones puntuales existen responsables dentro de

las instituciones educativas (directivas, coordinadores, director de grupo, psicólogos, directores de área), la gestión del clima escolar es un asunto colectivo.

De aquí la importancia de abordar la implementación y claridad de las reglas, ya que tanto dentro como fuera del aula, estas deben ser claras, conocidas, con sentido formativo, ajustadas al derecho, a las necesidades del contexto y a las que sean propias de cada institución educativa. El manual de convivencia es un documento que forma parte del Proyecto Educativo Institucional y contiene el conjunto de principios, normas, procedimientos, acuerdos y demás aspectos que regulan y hacen posible la convivencia de sus integrantes. Por otra parte, es importante mencionar que las expectativas académicas no solo son de los docentes sobre los estudiantes, sino de la misma institución sobre los docentes y de los padres de familia sobre la institución. El contexto externo, como se ha venido mencionando, incide también en el clima escolar.

Esta influencia de los factores externos en el ser humano que interactúa y se desarrolla de manera permanente, se convierte en tema de análisis que estimula el interés de los investigadores sobre el clima y la convivencia escolar, ya que el contexto puede de manera progresiva convertirse en un bloqueador y manipulador social o,

por el contrario, en un espacio de enriquecimiento, enseñanzas y transformaciones. Por esto, la educación y la tarea de educar son, por su propia naturaleza, un proyecto valioso y valorable en el quehacer social, con un soporte cívico en el que las personas (y las sociedades) se juegan la verdadera razón de ser.

El valor de la educación se confronta con los retos que la sociedad nos plantea; puede ser vista entonces como algo que es valioso, pero al mismo tiempo como algo que es desafiante, y que nos desafía siempre. Para abordar el clima escolar, tenemos un compromiso con la memoria, con nosotros, con los otros y el entorno, porque educar consiste en enseñar a otros a vivir compartiendo sus vivencias, en definitiva, conviviendo.

En consonancia con lo anterior, pero desde la perspectiva de un microclima como el contexto del clima de aula, hoy en día la relación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje se asocia con interacción bidireccional y recíproca entre profesor-estudiante, pero también de los estudiantes entre sí (Monjas Cáceres, 2007). Cada grupo tiene un ambiente propio, de tal suerte que existe un clima interpersonal que va a posibilitar o dificultar el logro de los objetivos educativos. De aquí que, analizar las prácticas pedagógicas desde la percepción de los estudiantes en el contexto del aula (la clase),

escenario clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un componente a resaltar por la relación que existe entre las situaciones que presentan dentro del aula en el momento del desarrollo de la clase y la metodología del docente.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que el clima escolar es el contexto o ambiente en el que se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes, es necesario determinar tanto la influencia de las prácticas pedagógicas por parte del docente, como el tiempo consagrado a la enseñanza. La noción de clima escolar nos remite a la necesidad de que los centros proporcionen un entorno acogedor, en el que el alumnado –de todo tipo– y el profesorado encuentren un lugar para aprender.

En un clima escolar enrarecido es más fácil que aparezcan conductas disruptivas. Allí, la motivación del docente –que incluye su amor al trabajo y el deseo frente a su quehacer formativo– facilita la gestión de comportamientos en clase, la cual en ocasiones puede estar más orientada al reforzamiento de las cosas malas que se presentan en el contexto educativo, que a las cosas positivas que puedan propiciarse dentro del clima institucional y de aula, lo que genera que en algunas circunstancias se pueda caer en lamentaciones extremas, olvidando los aspectos positivos del funcionamiento escolar. En ese sentido,

La noción de competencias es muy importante porque está tratando de romper con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos. Lo que tradicionalmente se hacía en la escuela era garantizar que la nueva generación recibiera los conocimientos de la anterior. Y aunque es importante, porque hay que preservar el conocimiento culturalmente establecido, lo que más importa es desarrollar habilidades de pensamiento. No basta tener el conocimiento; hay que ir más allá y usarlo para producir cosas, ideas, soluciones a problemas, buscar alternativas (Chaux y Jaramillo, 2004, pf. 2).

En consonancia, el apoyo que se brinda a los estudiantes y la facilidad para conseguir ayuda si se tienen problemas personales, se convierten en factores decisivos dentro del abordaje del clima escolar. Otro aspecto importante y que forma parte de los intereses de los estudiantes y su motivación dentro de la vida escolar, son las actividades extracurriculares.

Fomentar y promocionar actividades extracurriculares a través de disciplinas atractivas para los educandos, que sirvan de complemento en la formación de los jóvenes tanto a nivel cultural, deportivo, de ocio, como de apoyo a su formación; se convierten en temas necesarios en la vida escolar. La educación va más allá de lo que pasa en el aula, allí se encuentra un mundo lleno de experiencias

y oportunidades que llegan más allá de donde el maestro puede imaginar.

Si se sigue la lógica de la influencia del contexto, dentro de esta dimensión también hay espacio para la temática escuela-familia. Desde la formación, la participación en los distintos órganos de gobierno escolar, la coordinación y la continuidad (Misle y Pereira, 2013), se debe trabajar por fomentar permanentemente la cercanía en el puente entre familia y escuela. De esta manera, se posibilita trabajar de manera coordinada y articulada dentro de la dinámica del clima escolar.

1.3.3 Dimensión expresiones de la convivencia

El análisis detallado de cada uno de los factores que influyen en la convivencia dentro de la escuela, es muy diverso y excede la intención y extensión de este texto. Lo que se intenta es indicar la compleja interacción existente entre diversos factores dentro de la vida, la institución educativa y su influencia dentro del clima escolar (ver tabla 5). Las expresiones de la convivencia hacen referencia al tipo de relaciones que establecen los estudiantes en el contexto educativo. El ser humano no solo vive, sino que convive y coexiste. Se entiende la convivencia como la acción de vivir con otros,

compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética (Ortega Ruiz, 2003).

Tabla 5. Operacionalización dimensión expresiones de la convivencia.

Variable	Dimensión	Indicadores
Clima escolar	Expresiones de la convivencia	Expresión física Expresión verbal Expresión relacional Expresión instrumental Intimidación escolar

Fuente: Rodríguez (2015).

Por lo tanto, abordar el tema del contexto escolar requiere inexorablemente abordar la temática de las relaciones. Como lo expresa el sociólogo italiano Donati (2011), "en el inicio está la relación" (p. 17), puesto que la configuración de la identidad personal se genera precisamente cuando se entra en relación con el otro. Dado que la convivencia escolar ha venido ganando un espacio significativo entre las preocupaciones de los investigadores

educativos y, en general, forma parte del pensamiento colectivo en el mundo de la educación, es necesario abordarla dentro de la vida escolar.

Dicha preocupación proviene de los repetidos casos de agresión que se presentan entre estudiantes y que han configurado, de una u otra manera, parte de la cultura escolar, y van llevando poco a poco a pensar en que una de las asignaturas pendientes es la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal. La convivencia escolar es uno de los factores decisivos en la formación de ciudadanía.

Convivencia viene de con-vivir y es la forma como las personas propenden vivir con los demás, partiendo desde la propia familia, donde yo respeto y me respetan desde todo punto de vista, incluyendo la diversidad que existe en cada ser humano, porque todos somos diferentes; es así como hay que entender, valorar y asumir las diferencias del otro o de la otra persona, su forma de pensar, vestir y demás, sin excluir a los demás. Como lo menciona Carvajal (2013),

es necesario que el otro sea un ego para que el mundo constituido no sea una simple ilusión. Si el otro es un ego, es decir, si él es un yo no que no soy yo, entonces, es posible la relación intersubjetiva. Si dos egos pueden tener un mismo mundo constituido trascendentalmente,

la significación del mundo deviene intersubjetiva y, en este sentido, existe un mundo (p. 240).

Por su parte, Rodríguez y Español (2013) manifiestan la necesidad de rescatar

esa seguridad que tantos adultos han perdido y que requieren nuestros niños (as) y jóvenes, esa compasión y alteridad que nos recuerda la importancia de las buenas palabras, el hablar en un tono agradable, emplear gestos de cortesía, evitar la envidia, actitudes groseras, apodos, golpes y amenazas (p. 180).

Aprender a convivir con los demás es uno de los principios de la educación, en donde la escuela como un ecosistema social complejo en el cual cada individuo recibe y proporciona influencias en varios sistemas grupales interconectados y desde su especificidad, aporta importantes matices en todo lo concerniente a la intencionalidad en la prevención, promoción y la eficacia interventiva. Es una dialéctica de las relaciones entre los individuos y sus vivencias mutuas, para los objetivos comunes que construyen en la sociedad.

Siempre se trata de sistemas de relaciones interpersonales, pero estas están siempre connotadas y, en gran medida, signadas por las tareas que los individuos deben desplegar en su interior, por la actividad

que une sus comportamientos en unos escenarios y en unos tiempos determinados (Ortega, 2005, p. 14). Las referencias a las agresiones y violencias en el contexto escolar, repetidas en los medios de comunicación y en los comentarios de docentes y padres de familia, hacen una necesidad el abordar las expresiones de la convivencia. La convivencia escolar resume “el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un ‘vivir juntos’ estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos” (Mockus, 2002, p. 19).

Aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez-Juste, 2007). Una educación que construye paz, es aquella ligada al criterio moral, ya que posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia. Fenómenos como la constante agresividad en el lenguaje, los enfrentamientos entre miembros de los diferentes integrantes de la institución, la conformación de grupos internos o externos como movimientos de subculturas urbanas y grupos, cuyo comportamiento raya en la agresividad y las situaciones de acoso y agresión a los más débiles y vulnerables; constituyen un desafío para los docentes, administrativos y directivos de las instituciones educativas. Ahora bien, “al hablar de conflicto se hace alusión a una discrepancia o desacuerdo

provocado por opiniones, puntos de vista, posiciones o intereses encontrados incompatibles, pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida" (Álvarez et al., 2007, p. 49).

Los conflictos y contradicciones son inherentes a toda acción humana, no hay ninguna profesión, actividad o acción social que no esté permeada por los conflictos; la escuela es uno de los espacios donde se puede aprender a entenderlos y manejarlos. Los conflictos se suelen identificar como algo negativo, rara vez son considerados como una oportunidad de aprendizaje.

En el caso del clima escolar, los conflictos expresan contradicciones que se desarrollan como parte de las condiciones de vida en comunidad, especialmente en las tensiones entre los individuos que pueden llegar a resolverse en disyuntivas o en integraciones, dependiendo de una dinámica dialéctica entre el "ellos" y el "nosotros". Esto puede deberse a que los procesos de sociabilidad se realizan desde los límites de la comunicación y entendimiento que genera cada lenguaje, tanto como de las intenciones e intereses individuales en la comprensión y agencia en su contexto social (Giddens, 1991).

Al ser dinámicos los conflictos, en el plano de las expresiones de la convivencia (física, verbal, relacional, instrumental), se debe aprender

a enfrentarlos positivamente, antes de que escalen a situaciones de agresión y violencia. Aquí, es importante tener en cuenta que la presencia de violencia en el entorno del estudiante, de agresiones durante su niñez y durante la adolescencia (sea participando o como simple espectador), repercute enormemente en su comportamiento, como se evidencia en el ciclo de la violencia del que habla Enrique Chauv (2012) "en los colegios en los que más estudiantes han sido testigos de peleas, vandalismo, intimidación y violencia de pandillas dentro de la escuela, ellos reportan con más frecuencia excluir o agredir verbal o físicamente a compañeros" (p. 15).

