

# **Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares. Una perspectiva micropolítica**

Autora: María Teresita Francia

Dirección electrónica: [teresitafrancia2@gmail.com](mailto:teresitafrancia2@gmail.com)

## **ASPECTOS CONTEXTUALES:**

La investigación se realizó en el Instituto de perfeccionamiento y Estudios Superiores (I.P.E.S) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública/A.N.E.P. (2008-2010).

El proyecto que dio lugar a esta investigación fue seleccionado en el marco de un llamado que, en el año 2007, realizara la Subdirección del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la (entonces) Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (ANEP/CODICEN).

Tuvo como antecedente diez años de trabajo en formación permanente con maestros y directores de escuelas de tiempo completo.

Se presenta una versión preliminar, ya que se continúa trabajando en el tema.

La idea sustantiva que orientó el trabajo es que el clima escolar es el resultado de múltiples interacciones, que dependen de las formas de pensar la escuela y, consecuentemente, de los modos de gestión que se adoptan. No es suficiente con generar un ambiente de buena convivencia aunque ello sea una condición necesaria sino que, es fundamental que se promuevan aprendizajes de todos los involucrados. No puede existir un buen clima escolar si la escuela no logra cumplir con su cometido esencial. Es decir, el clima escolar tiene una connotación ética, en el sentido de que no es algo dado sino que se construye entre todos y en una institución educativa, son los docentes y por supuesto el director, los principales responsables.

**Palabras clave: Clima escolar – gestión educativa – micropolítica – colectivo docente**

## **1. PLANTEO DEL PROBLEMA**

El estudio trata de indagar la incidencia que tienen, sobre el **clima escolar** los diferentes **modos de gestión** que se dan en las instituciones educativas y, específicamente, en las escuelas.

El clima escolar, como concepto, ha ido cobrando importancia en los últimos años. Mucho se ha trabajado en diversos ámbitos sobre la importancia que asume en relación a los aprendizajes de los alumnos, que son el motivo primordial por el cual una institución educativa debe ser gestionada. El clima escolar – por tanto – aparece necesariamente relacionado con la gestión de la institución.

El clima escolar tiene múltiples definiciones conceptuales pero, en general, se lo asimila a la convivencia o, mejor dicho, a las formas de convivencia que se logra en una institución. De esa manera, este complejo constructo queda restringido solo a un aspecto.

En este trabajo se parte de la concepción de que el **clima escolar** es el resultado de múltiples interacciones, muchas de las cuales tienen como base las formas de pensar la escuela y, consecuentemente, de **los modos de gestión** que se llevan a cabo. Desde esta

perspectiva se considera que el logro de aprendizajes es **condición básica** para el logro de un buen clima. Es en el transcurso de las interacciones que propician el aprendizaje que se van generando mejores relaciones, mayor satisfacción al percibir los propios logros y, como consecuencia, mayor disposición a **ser parte** de la escuela como institución. Cuando se habla de logro de aprendizajes se está haciendo referencia a los de todos los implicados en la tarea educativa.

Simultáneamente, numerosos estudios dan cuenta de las dificultades que existen para gestionar adecuadamente (o eficientemente) las instituciones educativas, máxime cuando están ubicadas en zonas de pobreza. Existe, a nivel general, **la percepción de que el contexto sociocultural donde está ubicada una institución incide directamente en el clima**. "Primero hay que lograr un buen clima para poder trabajar" es una premisa generalizada entre los docentes.

Las evidencias muestran que escuelas ubicadas en contextos similares logran un 'clima escolar' diferente, por lo que cabe preguntarse cuáles han sido los elementos que han operado para que se produzcan esas diferencias.

La decisión de estudiar las relaciones entre **modos de gestión y clima escolar** en las escuelas de tiempo completo estuvo fundamentada en que son escuelas que cuentan con un tiempo institucional semanal para la reunión del colectivo docente. Se parte del supuesto de que este espacio brinda oportunidades para el logro de acuerdos sobre diversos aspectos de la vida de la institución, es decir, sobre los modos en que debe ser gestionada o conducida.

Al mismo tiempo, se asume que las diferentes interacciones que se dan al interior de una institución deben ser miradas tratando de indagar sobre algunos aspectos (diversidad de metas, formas de control, diversidad ideológica, abordaje de los conflictos, manejo del poder) que forman parte de una perspectiva que algunos autores denominan la '**micropolítica**' de la escuela. Esta perspectiva ha sido utilizada en el análisis de los datos, con cautela, tratando de no esterilizar dicho análisis.

En base a todo ello en el estudio se plantearon las siguientes **preguntas**:

***¿Se necesitan determinadas condiciones de base para conformar un buen 'clima escolar' y poder gestionar una institución educativa?***

***¿Los modos de gestionar la escuela inciden en la conformación del clima escolar?***

***¿El clima escolar es componente o resultado de la gestión?***

***¿Cómo inciden en los modos de gestionar – o conducir – la escuela elementos propios de la vida cotidiana de la escuela que generalmente permanecen ocultos, como el manejo del poder?***

O, lo que sería lo mismo: ***¿Cómo inciden algunos elementos de la micropolítica de la escuela en los modos de gestión?***

## **2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO**

Los principales objetivos del trabajo fueron:

- a) indagar la incidencia que tienen, sobre el **clima escolar** los diferentes **modos de gestión** que se dan en las instituciones educativas y, específicamente, en las escuelas;
- b) realizar un aporte a las concepciones de gestión educativa. Y del clima escolar como constructo.

Estudiar la incidencia que tienen los modos de gestión que se llevan a cabo en una escuela sobre los 'climas escolares' está justificado por varias razones:

1º) Tanto el clima escolar como los modos de gestión son dimensiones de difícil conceptualización y por tanto, sería de gran utilidad poder discutirlos, llegar a acuerdos sobre qué se entiende por ellos, dando lugar a la identificación y comprensión de los factores que los constituyen y, finalmente, establecer criterios para evaluarlos.

2º) Las formas de convivencia que se dan en la escuela (que en este estudio se considera uno de los componentes del clima escolar) inciden en el aprendizaje de los alumnos. De numerosos estudios que dan cuenta de ello, mencionaremos las investigaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación (UNESCO):

a) la investigación realizada en 1997 (con 55.000 niños de 13 países y que comprendió las disciplinas de Lenguaje y Matemática)

b) el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado en 2005/2006 (que contempló los estudiantes de 3er y 6º grados de educación primaria de 16 países más el Estado mexicano de Nuevo León, quienes rindieron pruebas especialmente diseñadas en matemática, lenguaje y ciencias).

En los dos informes se señala que **el clima** que se vive en la clase – definido como convivencia armónica, ausencia de peleas, constitución de grupos de amigos – es el elemento con más influencia en el rendimiento escolar.

En el primer reporte del SERCE presentado en Santiago de Chile en junio de 2008 se expresa que *la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes*. Agrega el informe que la influencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra la importante contribución que ejercen los establecimientos incluso por sobre factores de contexto socioeconómico, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales.

3º) Los llamados 'problemas de conducta' – que a juicio de los docentes son lo que, especialmente, configuran un clima escolar adverso – son una realidad preocupante en muchas escuelas, entre otras cosas, porque impiden el normal desarrollo de la tarea educativa. En este aspecto, seguramente es necesario plantearse la pregunta acerca de cuánto de estos problemas son producto de la falta de normas y actitudes de convivencia adecuadas y cuánto es el resultado de la sensación de no-aprendizaje. *Así como algunos niños – al ser capaces de resolver más rápidamente las tareas que se les proponen – generan situaciones que alteran el orden de una clase ¿por qué no pensar que aquellos niños que por diferentes motivos no alcanzan a comprender o a interesarse por la tarea se vuelven inquietos, no encuentran un lugar y pasan la línea de lo permitido?* (Francia, Ma. T., 2010)

4º) Simultáneamente, cuando los vínculos que se establecen entre los que participan cotidianamente de la vida escolar no son satisfactorios, las formas de convivencia que se generan inciden negativamente en el quehacer docente, generando sentimientos de impotencia, frustración, angustia (entre otros) los que llevan al malestar y en última instancia, a la desmotivación.

5º) A su vez, los modos de gestión pueden llegar a ser tan diferentes como escuelas haya. Esto tiene que ver con las formas de pensar la escuela por parte del colectivo docente y las formas de implementar o llevar a cabo lo que se piensa.

### **3. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio se realizó en 6 escuelas de tiempo completo de Uruguay, ubicadas en el área metropolitana (2 en Montevideo y 2 en Canelones), en la ciudad de Salto (1) y en una localidad del departamento de Tacuarembó (1).

Participaron Directores, maestros y alumnos de 6º año de las escuelas. El tiempo de la investigación abarcó desde junio de 2008 a mayo de 2010.

Fueron consideradas como grandes dimensiones: el **clima escolar** y **los modos de gestión** (y la incidencia de ésta sobre aquélla) las que fueron definidas conceptual y operativamente.

### 3.1 Desde qué concepciones se trabajó? Definiciones conceptuales y operacionales

Estudiar la incidencia que tienen los modos de gestión de la escuela en el clima escolar implica tomar posición y tratar de definir conceptual y operativamente los dos constructos:

#### a) el clima escolar

El 'clima' escolar es uno de los elementos que caracterizan a la escuela como institución. Su importancia es tal que marca las diferencias entre unas y otras.

Percibir el 'clima' es, sin duda, más sencillo que definirlo. El Diccionario de la Real Academia Española define al clima como el "*conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región*" y como la "*temperatura particular y demás condiciones atmosféricas y telúricas de cada país*". No obstante esta definición tan restrictiva, en forma corriente se utiliza otra acepción de clima, referida a situaciones, formas de vincularse, que también es tenida en cuenta en el Diccionario. En ese sentido lo define como el "*ambiente, conjunto de condiciones de cualquier género que caracterizan una situación o su consecuencia, o de circunstancias que rodean a una persona*". En esta última acepción el término clima está usado en forma metafórica (del mismo modo que en idioma español 'tiempo' – atmosférico – es metafórico respecto a tiempo solar, quizás porque el tiempo solar es una variable fuertemente contribuyente en la determinación de tiempo atmosférico).

Ambos climas – el **atmosférico** y el **escolar** – son entidades complejas y están caracterizadas por múltiples variables. Son variables propias del atmosférico, la temperatura, la presión atmosférica, la humedad, el viento, el tiempo solar, etcétera.

Identificar las variables o factores que componen el **clima escolar** implica también discernir en una complejidad que, en este trabajo, fue abordada, fundamentalmente, desde la experiencia profesional.

Sobre el concepto de clima existen diferentes investigaciones (especialmente a partir de la década del 60) que han hecho aportes importantes, pero aún así sigue siendo difícil llegar a una definición conceptual. Tal vez la mayor dificultad consista en que los componentes del clima escolar son percibidos de manera diferente según quien sea el que trata de definirlo y, consiguientemente, también son diversos los resultados de las investigaciones, pues están en relación con los distintos instrumentos utilizados.

Es necesario señalar entonces que abordar un trabajo sobre el clima escolar implica, desde la partida, tomar en cuenta el nivel de complejidad y, asimismo, la ambigüedad con la que el concepto es empleado. Esta ambigüedad ha llevado a una gran confusión terminológica, puesta de manifiesto por diversos autores.

#### Tomando posición en relación al tema del clima escolar

La mayoría de las posturas ante el clima lo definen como un factor que depende sustancialmente de las percepciones de los sujetos que pertenecen a una institución, lo que implica un importante grado de subjetividad. El 'clima escolar', entonces, tiene relación con la **percepción** de los diferentes sujetos que se involucran en la escuela: los docentes (y entre éstos hay que diferenciar a los equipos directivos), los alumnos, las familias, los funcionarios no docentes, ya sea en forma individual o colectiva. Al ser una percepción, pasa algo similar a lo que sucede cuando se valora el clima atmosférico: no a todos les gusta el mismo clima. Lo que para algunos es un clima favorable, bueno, para otros puede

ser inconveniente o desagradable. Cuando se buscan indicadores de lo que podría considerarse un buen clima escolar, aparecen las dificultades mencionadas antes: el bullicio, la movilidad de los alumnos, las preguntas, etcétera pueden ser considerados indicadores de buen clima o clima negativo, según sea quien lo evalúe. En síntesis: el clima escolar **es un constructo** y, como tal, depende de diferentes concepciones y representaciones. Esto implica una nueva dificultad: no sólo es complejo definir el concepto, construir su **significado**, sino que además es necesario construir acuerdos en torno al **sentido** del clima escolar.

Es aquí que aparece una gran diferencia entre el 'clima escolar' y el clima atmosférico: mientras que este último está dado (no es modificable por quienes lo gozan o lo sufren), **el clima escolar se construye entre todos los actores involucrados.**

Si no se toma conciencia de que se construye colectivamente, se corre el riesgo de que se decline la responsabilidad individual en esa construcción. Es que el clima escolar tiene una connotación esencialmente moral y cultural. Justamente el Diccionario Larousse le otorga al término clima – en su sentido figurado – el significado de atmósfera **moral**. El clima escolar es en sí mismo un agente de educación moral, ya que se vive cotidianamente y pasa a formar parte de la cultura de una escuela.

Del mismo modo que todos y cada uno puede apreciar globalmente el clima atmosférico sin necesidad de medir el valor de cada variable componente, también es posible apreciar y valorar el clima escolar sin tener en cuenta cuáles son las variables o factores que lo han ido conformando. Sin embargo, **es imprescindible identificarlas.**

En este trabajo se fue construyendo una definición del **clima escolar**, como el **resultado del conjunto de interacciones** que se generan en la tarea educativa cotidiana. Se relaciona con las condiciones **organizacionales** y – fundamentalmente – con las **institucionales** constituidas por las **formas de pensar la institución por parte del colectivo docente de la escuela**, tendientes al **logro de aprendizajes** (valorado en términos de procesos y resultados), **no sólo de los alumnos sino de la escuela como institución.**

Esta perspectiva considera las percepciones de los docentes, de los alumnos, de las familias y de otros miembros del entorno de la escuela.

Existe por tanto, una clara diferencia con las concepciones que señalan la relación entre **clima** y **eficacia** escolar. Dichos estudios señalan que la eficacia escolar – en términos de rendimiento académico – se logra a partir de un buen clima y este clima se logra a partir del orden en la clase, con orientación al aprendizaje, con buenas relaciones interpersonales y satisfacción con la tarea. Básicamente no existe desacuerdo con esta postura, pero lo que se sostiene en este trabajo – ya explicitado en la definición del problema objeto de estudio – es que el logro de aprendizajes es **condición básica** para el logro de un buen clima, porque para sentirse bien en la escuela, para sentir que tiene significado estar allí, los niños que concurren a ella tienen que **sentir** que aprenden.

## **b) los modos de gestión**

En relación a la **gestión educativa** de las instituciones educativas es necesario aclarar que durante años, la organización escolar ha sido analizada desde una perspectiva burocrática. En general, se ha partido de la suposición de que es posible adecuar la escuela – sin mayores problemas – a un esquema conceptual derivado de estudios de burocracias formales. Esa transposición de un modelo de análisis de organización ha impedido en la mayoría de los casos, comprender la realidad de la escuela en sí misma y promover cambios.

La gestión de las instituciones educativas es una disciplina de desarrollo reciente y quizás sea por ello que se dan las confusiones. Se habla indistintamente de gestión escolar, gestión educativa, gestión organizacional, gestión institucional, o simplemente, gestión directiva.

De la misma forma que para el clima escolar, se hace necesario tratar de definir el término **gestión**. Proviene del latín *gestio-onis* "acción de llevar a cabo" que, a su vez, deriva del supino de *gerere*: "llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar". Como sostiene Brandstadter, "se perfila la dimensión claramente social e intersubjetiva de la gestión" (Brandstadter, 2007).

Es posible afirmar – de acuerdo con Casassus (Casassus, 2000) que a lo largo de las últimas cinco décadas se han desarrollado diferentes modelos de gestión.

Entre ellos cabe mencionar en primer lugar el **modelo "normativo"** (década del 60 e inicios de la del 70) que asumía una visión simplificada del mundo, donde todo estaba previsto y donde la dinámica social no estaba contemplada. Este modelo se ensamblaba bien con la cultura normativa y verticalista de los sistemas educativos tradicionales: cualquier planificación era aplicable en cualquier escuela, independientemente de sus características específicas. Surgen luego otros modelos, al parecer más adecuados a las nuevas realidades que iban conformándose. Entre ellos cabe destacar el **modelo "estratégico"** de gestión que consiste – básicamente – en la capacidad de articular los recursos que posee una organización para obtener logros de eficacia optimizando la eficiencia. A partir de este modelo se define el **modelo "estratégico situacional"**, que incorpora al anterior el análisis y abordaje de los problemas en el camino hacia el objetivo o futuro deseado. En este modelo entonces, la gestión se presenta como un proceso de resolución de nudos críticos de problemas.

Casassus menciona además otros modelos entre los cuales se destaca el modelo basado en la **comunicación** donde la gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. Quien gestiona es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción.

Existe en este tiempo una contradicción fuerte entre los discursos que apuestan a una educación crítica (que pretende formar alumnos con mayores niveles de autonomía) y los modos de gestión que se llevan a la práctica que – en muchos casos – están lejos de esa perspectiva.

Se entiende que las **dimensiones que caracterizan** la gestión de una institución como **educativa** son: los propósitos que se definen y, fundamentalmente, *las formas de trabajo que se diseñan e implementan para alcanzarlos incorporando, dentro de las formas de trabajo, la evaluación sistemática de las acciones, en base a pautas claras que sean de conocimiento de todos* (Francia, 2007). Estos propósitos reales y las formas de trabajo tienen que ver con las **formas de pensar la escuela**.

Los modos de llevar adelante la conducción de la escuela – esencialmente por los directores – difícilmente se puedan caracterizar desde los modelos descriptos anteriormente. Seguramente se mezclan perspectivas, sin tener demasiada conciencia de ello.

Si, como se dijo antes, la gestión se define como la acción de llevar a cabo algo, **los modos de gestión son las diferentes formas en que pueden hacerse las cosas para lograr lo que se considera necesario en una institución educativa para que cumpla con su función**, entendiendo que *una gestión de la escuela que se realice de manera estereotipada, sin abordar educativamente lo que irrumpe y nos sorprende, nos desconcierta y nos desafía, seguramente no logrará los resultados que deseamos* (Francia, 2010).

### **c) el enfoque micropolítico**

Este trabajo pretende asumir la perspectiva micropolítica de la escuela (sostenida fundamentalmente por Ball (1989) para analizar esos modos de gestionar la institución, entendiendo que los modos de gestión están fuertemente vinculados a los 'estilos' de

directores que él describe. Sin embargo, preferimos hablar de **modos**, entendiendo que los abarca.

Bernal Agudo (2006), tomando como referencia a Stephen Ball, concreta en cuatro los presupuestos que sirven para comprender, analizar y describir nuestras organizaciones educativas: la **diversidad de intereses**, el **modo de control**, la **diversidad ideológica** y **los conflictos y el poder**.

Estos serían los cuatro referentes claves para analizar las instituciones educativas y tratar de comprenderlas. El estructurar la realidad en cuatro ámbitos no quiere decir que funcionen de forma independiente; es más, es imposible señalar la frontera entre uno y otro y la interrelación entre ellos es total. No se podría analizar uno sin los demás. Por tanto, los modos de gestión se analizarán desde algunos ejes señalados por esta perspectiva y allí se explicitarán.

Este enfoque teórico requiere de un modelo de investigación que permita captar "*no solamente lo que se ve a simple vista en las escuelas, sino especialmente aquellos aspectos que conforman su lado oscuro*" (Brovelli, 2001:72). Por esa razón se hace necesario pensar en la conveniencia de utilizar variedad de fuentes y tipos de datos, "*pero desde una metodología cualitativa donde el dato también se construye a partir del diálogo entre la teoría y la empiria*" (Brovelli, 2001:72).

En base a este marco conceptual asumido es que se definieron algunas ideas centrales (que podrían denominarse hipótesis de trabajo):

- 1) *Una "buena convivencia" es condición necesaria pero no suficiente para lograr aprendizajes.*
- 2) *El logro de aprendizajes es condición necesaria y la más relevante para lograr un buen clima de clase.*
- 3) *El logro de aprendizajes por todos los involucrados en la escuela es la dimensión más relevante del clima escolar.*
- 4) *Existen modos de gestión que favorecen el logro de aprendizajes y, por ende, un buen clima escolar.*

#### **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

La estrategia metodológica elegida para determinar cómo inciden los **modos de gestión** en el **clima escolar** consistió en un estudio cualitativo de casos, correspondientes a las escuelas seleccionadas.

En la selección de los casos se tuvieron en cuenta algunas variables cuantitativas que podrían incidir en los aspectos a estudiar y por ello se tomaron como variables de control. Para ello se tomó en cuenta la opinión de aquellos autores que defienden el empleo conjunto o la combinación de métodos, entre ellos Denzin (citado por Pérez Serrano, 2004). "*Debemos partir del supuesto de que ningún método se halla libre de prejuicios y que sólo nos podremos aproximar un poco más a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas*" (Pérez Serrano, 2004:55).

##### **4.1 Selección de casos**

Para realizar este trabajo se seleccionaron **6 escuelas de tiempo completo** de las 111 que existían en el país al 31/12/07.

La selección de las escuelas se hizo en base al **clima escolar** existente, de acuerdo a las **percepciones** de informantes calificados (especialmente inspectores), que definieron escuelas con muy buen clima y escuelas donde el clima no era totalmente satisfactorio. Esa selección ignoraba – ex profeso – la concepción de clima que orientaba este trabajo.

Una vez que se tuvo una lista de escuelas pre-seleccionadas se seleccionaron 4, controlando dos tipos de variables:

a) **Variables socioculturales:** Índice de requerimiento (Monitor educativo/ANEP)

b) **Variables institucionales:** Matrícula\*/ Estabilidad del director en el cargo\*\*.

\* En relación a la matrícula se seleccionaron escuelas con baja y alta matrícula (hasta 300 alumnos y más de 300 respectivamente).

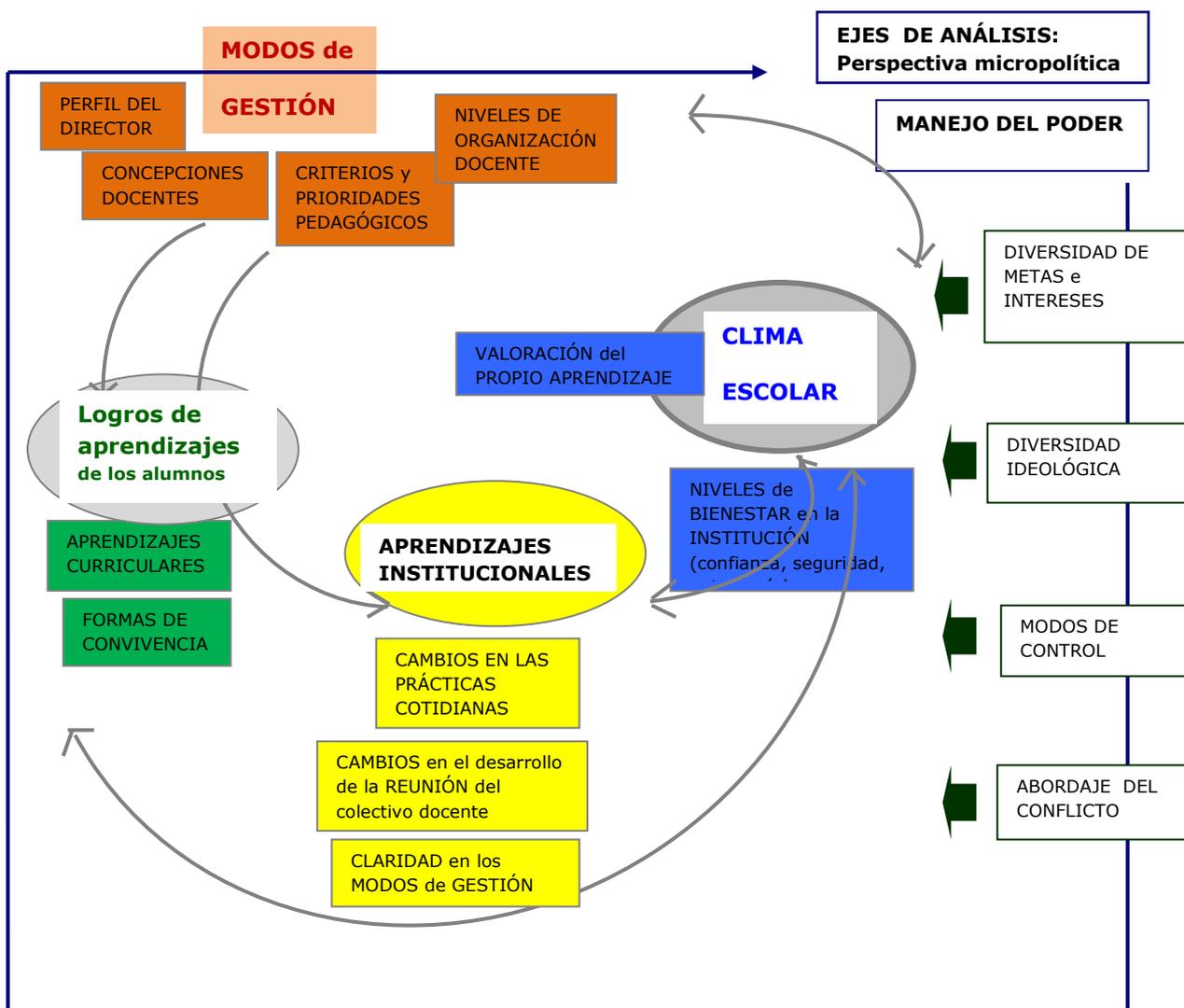
\*\* En relación a la estabilidad del director en el cargo se buscó, en 4 de los casos, que tuviesen un director con una permanencia de por lo menos 5 años en la misma escuela.

Se conformaron los 2 casos restantes en base a la diferencia en esta variable: en uno de ellos, la escuela no ha tenido, desde su transformación a escuela de tiempo completo, un director estable (desde 2006 ha cambiado todos los años); en el otro, tuvo muchos años un director estable (con prestigio) y desde hace 3 años ha cambiado cada año.

En resumen: se seleccionaron 2 escuelas con "buen clima escolar", 2 escuelas con clima no totalmente satisfactorio y 2 escuelas donde el factor de la estabilidad en el cargo de los directores no existía.

La estrategia de selección de los casos buscó controlar las variables socioculturales en todos, e institucionales en 4 de ellos, para establecer diferencias entre escuelas en relación al clima escolar, manteniendo constante la categoría de escuelas.

**Diseño operacional:**



## 4.2 Instrumentos de recolección de datos

- a) entrevistas a todos los directores (probadas)
- b) cuestionarios auto-administrados a los maestros (probado con 20 maestras)
- c) observación de rutinas cotidianas (en diferentes espacios educativos)
- d) observación participativa de reuniones del colectivo docente
- e) entrevistas grupales con alumnos de 6° año.
- f) Datos estadísticos del Monitor Educativo de A.N.E.P.

Si bien a todas las dimensiones le correspondieron aspectos a ser valorados construidos previamente, otros se fueron construyendo a medida que se avanzó en el trabajo de campo.

## V. RESULTADOS. Análisis y discusión

Analizar y discutir los resultados que se desprenden de un trabajo de investigación no resulta una tarea sencilla.

Si – como dice Cullen – investigar es “ir tras las huellas” (los vestigios, los rastros) o “entender, intelegir” (leer adentro) o, finalmente, investigar es también “hipotetizar, analizar, explicar” ¿cómo ir tras los rastros de lo que pasa en una institución, leer adentro de la complejidad, hipotetizar primero, analizar luego y finalmente explicar sobre aspectos tan diversos que atraviesan una institución educativa?

No obstante estas apreciaciones, es posible y necesario hacerlo, teniendo, eso sí la prudencia metodológica *capaz de dar cuenta de lo no atendido en lo atendido y estudiado, y por qué* (Cullen, 2009)

Analizar los datos implica – de alguna manera – tener la capacidad de descubrir lo inédito donde se ha mirado y cuestionar los significados de la información que circula, de lo que se dice (o no se dice) para descubrir lo “no atendido en lo atendido”.

Explicar, como sostiene Nicastro (2006) es una *actividad compleja que implica comprender, explicar y descomponer la realidad en elementos más simples, atendiendo a la relación de esos elementos*.

Por tanto, en este trabajo se intentó **discutir** los datos relevados desde esa posición, evaluando los procedimientos empleados y tratando de interpretar los resultados obtenidos, evitando, hasta donde fue posible, especular con los mismos.

### 5.1 Los modos de gestión y el clima escolar desde un enfoque micropolítico

En el análisis de la información, resulta imprescindible retomar el concepto de **gestión educativa** manejado en el marco teórico así como el constructo de **clima escolar**, para poder discutirla.

La opción por un abordaje micropolítico está fundamentada en el hecho de que son las propias escuelas las que tienden a negar que existan elementos tales como la diversidad de intereses, los modos de control, la diversidad ideológica y los conflictos y el manejo del poder, que inciden continuamente en su vida cotidiana. Existe una tendencia bastante generalizada e ingenua que hace pensar que quienes están en una escuela a cargo de la tarea educativa, tienen como interés superior el aprendizaje de los niños y su bienestar y que los intereses particulares, a veces en contraposición con lo expresado o acordado institucionalmente, se dejan de lado.

Tal como expresa Bardisa (1997), las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones: porque son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad y porque las formas de

legitimación compiten en la toma de decisiones. Señala que la legitimidad formal del director es desafiada por formas democráticas y alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas.

Los modos de control: Bernal Agudo (2006) sostiene que el control no se ejerce siempre del mismo modo, sino que hay una diversidad de controles y que esto ha sido una de las funciones básicas de las instituciones en general y de las educativas particularmente. Regular esos modos de control desde la función de los directores forma parte de la complejidad de la tarea. Sin embargo, este tema no surge espontáneamente entre los que más preocupan, al menos explícitamente. Se deja traslucir cuando se plantea que "hay que reiterar siempre los acuerdos y aún así no siempre se cumplen" (caso 4) o cuando, la directora del caso 6 expresa que "si yo no controlara todo, por ejemplo en el cumplimiento del horario, no sé lo que sería ..."

La diversidad de metas es otro de los aspectos que hace diferencia entre los modos de gestión que promueven los directores. Mientras unos expresan que "lo más importante es que los niños reciban cariño y contención", otros consideran que la escuela debe preocuparse por "brindar estrategias que les permitan seguir aprendiendo". Estas posiciones se detectan cuando se indaga acerca de las metas o propósitos que tienen para el trabajo que desarrollan.

Si se parte de la definición conceptual que se plantea en este trabajo para el clima escolar, se puede apreciar que no siempre en los propósitos se consideran los procesos por los que se culmina en aprendizajes con significado y sentido para los alumnos. Este aspecto desmitifica, como sostiene Ball, esa especie de visión idílica de los docentes como un cuerpo homogéneo que tiene ideas claras acerca de su función profesional y social (Ball, 1989).

Al discutirse las funciones de la escuela, explícitamente o implícitamente se está discutiendo el rol docente en la institución educativa. Allí aparece, una vez más, una discusión reiterada entre las funciones que cumple la escuela y las que debería cumplir o las que sería deseable que cumpliera.

El modo de ejercer la gestión, la manera como se trata de conducir la escuela hacia el logro de los propósitos planteados muestra o dice cuáles son esas concepciones, aunque no siempre se explicita así en el discurso.

En la base de esta diversidad se encuentra *la ideología*, otro de los conceptos centrales de este enfoque. Desde este punto cabe preguntarse:

¿Cómo se concibe el contexto educativo que es la escuela? ¿como una extensión de la zona geográfica donde se ubica la escuela o como una construcción conjunta entre los que conforman – por lo menos – el equipo docente?

¿Cuál es la concepción que se tiene de los niños con los que se relacionan diariamente, de sus formas de ser y de hacer? ¿Qué postura se asume frente a las situaciones que inevitablemente se producen en la vida cotidiana y que no están dentro de lo esperado en una escuela?

¿Cómo se tramita la relación con las familias de los niños? ¿Cuáles son las expresiones que se manifiestan en la intimidad?

Tanto los modos de control que se ejercen, la diversidad de metas que se plantean y los intereses en juego, así como la diversidad ideológica, generan conflictos no siempre puestos de manifiesto.

Uno de los puntos clave para entender esta perspectiva, es la percepción del **poder** y del **conflicto**. Brovelli (2001) sostiene que los conceptos de conflicto y de poder resultan

centrales, ya que se considera que la vida de las instituciones y de sus actores se encuentran atravesados por ellos, dando lugar a situaciones de confrontación y de disputa del control de las situaciones que se dan en las instituciones.

En este punto se pueden detectar significativas diferencias entre los casos estudiados. En el **caso 1** y no obstante los logros alcanzados a través de su modo de gestión, la directora no oculta que a veces se generan conflictos también entre los maestros. Su interpretación es que, justamente, eso se debe a que "todos somos diferentes" y esto, que "aporta creatividad y miradas diferentes", también genera conflictos.

También en el **caso 3**, los conflictos se asumen como parte de la vida cotidiana. La directora sostiene que es posible llevar adelante una escuela aunque existan diferencias de opinión ya que los maestros son el sostén de la escuela.

No es menor, en una escuela, concebir de esa manera la función que cumplen los maestros y asumir las dificultades propias de la convivencia. Es una escuela donde, a pesar de que "no todos pensamos lo mismo" la mayor preocupación está puesta **en el aprendizaje de los niños**.

En el **caso 5**, que se caracteriza por no tener un director efectivo en el cargo, la directora manifiesta que no siempre es fácil "*lidiar con un colectivo fuerte*" que muchas veces le hizo notar que ella era "*recién llegada*", pero que ha ido pudiendo proponer otro modo de gestión, distinto, pero no menos efectivo en lograr lo que la escuela se propone.

La postura manifestada en estos 3 casos está en consonancia con lo que se ha venido sosteniendo desde el fundamento de este trabajo: no se puede confundir ausencia de conflictos con un clima escolar positivo ni relacionar el clima escolar solamente con la existencia o no de conflictos.

En cambio, en el **caso 2**, la directora manifiesta que "*como es una escuela pequeñita, es como una familia...*"

Esa representación de la escuela como una familia está relacionada fundamentalmente con la posibilidad de resolver los conflictos. "*Conflictos hay muchos, no voy a decir que no... pero se van resolviendo como en una gran familia*": con los niños, conversando, reflexionando, porque aquí "*también hacemos de madres*" (aparece en la reunión del colectivo); con las familias, "*que son bastante bien*" se hacen entrevistas que no siempre dan los resultados que uno espera y, con los docentes, también se van dando conflictos que se discuten en el colectivo porque "*no tienen por qué trascender*".

El **caso 4** pone de manifiesto que el nivel de conflictos y desacuerdos sin resolver ha ido en aumento y eso ha repercutido en el clima de la escuela. "*Se ha perdido el compromiso y el entusiasmo*" expresa la directora, sin haber logrado encontrar los caminos para profundizar en las posibles causas de los mismos. "*Los maestros han ido cambiando y la mayoría no siente la escuela como la sentíamos quienes la iniciamos*"

El **caso 6** es un caso particularmente difícil. Los conflictos personales entre la directora y una de las maestras – que ha estado toda su carrera en la escuela – ha generado la división del colectivo en dos grupos marcados.

Quizás este caso sea el más paradigmático para analizar utilizando un enfoque micropolítico.

Analizando el discurso de la directora y el de los maestros, sus apreciaciones en el cuestionario, queda de manifiesto que existe un **clima esterilizado** por malentendidos y **lucha por el poder**. Los conflictos se caracterizan por un enfrentamiento explícito entre dos personas pero llega a ser usado para armar reglas de juego que no siempre son evidentes.

La **diversidad de metas** queda de manifiesto cuando se percibe cómo las aspiraciones personales priman por sobre los intereses del colectivo.

No obstante todas estas apreciaciones, también queda de manifiesto que **ideológicamente hay puntos en común**: interés por el aprendizaje de los niños, porque sigan avanzando y satisfacción personal cuando eso se logra.

Como síntesis de las concepciones del clima escolar de las directoras de las escuelas estudiadas, se transcriben algunas citas extraídas de las entrevistas de las directoras:

CASO 1: **"Un buen clima escolar es estar sin miedo"**. *"En la escuela todo tiene que estar en función de los niños, que es de la única forma que tiene sentido"*

CASO 2: **"No es sencillo desterrar un estigma"**. *"El contexto pesa e incide en lo que uno puede hacer"*

CASO 3: **"Un buen clima de escuela, es una escuela donde se hablan todas las cosas; en el disenso se construye. Si no hay una discusión acerca de algo no se está construyendo nada"**

CASO 4: **"En el momento en que yo tenga que hacer valer que soy la directora, ese día se perdieron muchas cosas. El clima de la escuela ha cambiado porque se ha perdido el interés de los maestros"**

CASO 5: **"Un director tiene que estar pero estar pensando y coordinando las acciones de todos para que toda la escuela esté al servicio de los niños, del cumplimiento de uno de sus derechos fundamentales: aprender"** *"Queremos que los niños aprendan pero sin sufrimiento, en un lugar que los trate bien... y para eso los maestros también tenemos que estar bien"*.

CASO 6: **"En esta escuela faltan muchas cosas para sentirse bien"**. *"Todos no podemos mandar, porque se convierte en un caos; sin embargo..."*.

Parece necesario, para finalizar provisoriamente este análisis, dedicar un espacio para el aprendizaje de los niños.

Resulta significativo que en algunos casos (por ej caso 2) en la opinión de los niños, el aprendizaje es utilitario. Aprenden muchas cosas para pasar de clase, para poder seguir estudiando en algunos casos, pero no se dan cuenta (todavía) cómo saben que aprendieron, que tienen conocimientos nuevos, a no ser porque "les va bastante bien en las evaluaciones que pone la maestra"

En otros casos (caso 3) son relevantes las respuestas obtenidas en la entrevista con los niños de 6º año.

Si, como se sostiene en la construcción teórica del clima escolar, el aprendizaje de todos los involucrados es condición básica para generar un clima escolar positivo, los alumnos que egresan de esta escuela dan un testimonio de que allí se han producido aprendizajes con significado y sentido.

Cuando se les preguntó cómo se daban cuenta de que habían aprendido, surgieron algunas respuestas originales y muy interesantes: *"porque ahora puedo explicar cosas que antes no podía"; "porque me dan ganas de seguir aprendiendo más sobre ese tema"; "porque puedo buscar información y entenderla"*, entre otras.

En el caso 5, vale la pena mencionar una de las respuestas de una niña en la entrevista grupal. Cuando se pregunta qué es lo que menos les gusta de la escuela, una niña contesta: que sea de tiempo completo. Al pedirle que lo explique sostiene que "yo no creo que a ningún niño le pueda gustar estar todo el día en la escuela". Eso, de por sí, expresado con tanta naturalidad y franqueza, habla por sí de un clima de confianza, donde se acostumbra a decir lo que se siente.

No obstante ello, luego, cuando se pregunta si consideran que han aprendido, ella expresa que muchísimo y que prueba de ello es que siempre puede intervenir en clase porque entiende lo que el maestro explica.

Tomamos las palabras de Charlot (2006) que expresa que el espacio de aprendizaje, cualquiera sea la figura del aprender, es un espacio-tiempo compartido con otros y que lo que está en juego en este espacio-tiempo jamás es únicamente lo epistémico o lo didáctico. Dice Charlot que están y relaciones consigo mismo igualmente en juego relaciones con los otros. Analizar quién soy yo para los otros y para mí mismo, analizar quién soy en el sentido de que soy capaz de aprender esto o que no lo consigo, es trabajar en relación con el saber en tanto que relación identitaria.

## CONCLUSIONES

A partir de todo lo precedente se elaboraron algunas conclusiones preliminares:

- En favor de la tesis del trabajo, los modos de gestión que se llevan adelante en las escuelas inciden en los climas escolares resultantes.
- El clima es una **construcción** y es también el **producto** de la interacción de variadas dimensiones donde la principal es el logro de aprendizajes.
- Este trabajo afirma la convicción de que clima escolar no es sinónimo de formas de convivencia más o menos aceptables.
- De las entrevistas realizadas a las directoras, **surgen diferencias conceptuales** sobre el significado y el sentido de gestionar una escuela.
- Si bien la formación para el cargo es bastante similar, parecería que la diferencia está en cómo se ha resignificado el recorrido profesional que se ha hecho y eso seguramente tiene que ver con características personales, además de las diferentes oportunidades.
- De los cuestionarios autoadministrados surgen también diferencias en relación a la importancia que se le da al aprendizaje de los niños, más allá de los requerimientos naturales de buena convivencia.
- Es claro que lo que se hace en la vida cotidiana se distancia bastante con lo que se plasma en un proyecto de escuela (en ambos sentidos).
- Hay tres escuelas de las estudiadas (casos 1, 3 y 5) donde el énfasis en generar espacios de posibilidades de aprendizaje para todos (alumnos y docentes) han generado climas escolares que podrían caracterizarse como **plenamente educativos**.
- En estos tres casos, los aprendizajes logrados por los niños (según las estadísticas) no difieren demasiado con el resto de las escuelas estudiadas; sin embargo, cuando son los niños los que expresan lo que sienten que han aprendido y cómo se dan cuenta que lo han logrado, las diferencias son sustantivas.
- Existen otros que tienden a ello (casos 2 y 4); será necesario realizar un trabajo de devolución y, en el caso 2, realizar una propuesta de trabajo como sugerencia para darle a las dificultades, una mirada diferente.
- El clima escolar de la escuela que constituye el caso 6, podría caracterizarse como de "rispeza improductiva"; será necesario retomar la conciencia de la productividad de la discusión franca.

- El enfoque micropolítico ha sido una opción válida para entender un poco más lo que sucede en las escuelas.
- La discusión política del quehacer parece ser uno de los temas faltantes (y necesario) en las reuniones del colectivo docente.
- Es difícil sostener la gestión educativa de las escuelas si no existen instancias de discusión y acuerdos conceptuales y operativos en relación a aspectos esenciales de la vida de la escuela. Sin embargo, aun existiendo espacios institucionales, el aprovechamiento que se hace de ellos marca sustanciales diferencias en el logro de los climas.
- El tema de las historias institucionales y su peso en la cultura de la escuela y sus posibilidades de cambio es un tema no previsto que aparece con mucha fuerza.
- La revisión de las conclusiones precedentes genera la convicción acerca de la necesidad de profundizar la investigación en el tema y proyectar nuevas indagaciones que surgen a partir del trabajo realizado.

#### **REFERENCIAS:**

- 1) Se entiende por "problema de conducta" las transgresiones a las normas establecidas, los actos disruptivos en el aula y en los espacios comunes.
- 2) La percepción es un fenómeno complejo. No alcanza para elaborarla con una impresión material hecha en nuestros sentidos (imagen sensorial) sino que depende del procesamiento que de ellas hace cada uno.
- 3) La 'negrita' es nuestra
- 4) Ardoino marca las diferencias entre organización e institución cuando sostiene que mientras que a la organización se la ve a través de sus aspectos funcionales a la institución es necesario discernirla a través de sus aspectos simbólicos (ARDOINO, 2005:81)

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ANEP/ Codicen. (2008). Monitor Educativo. Montevideo.
- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós
- BARDISA RUIZ, Teresa (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15, 16-24.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006). Comprender nuestros centros educativos. Zaragoza: Mira.
- BRANDSTADTER, A. (2007). La gestión. Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Revista Novedades Educativas* N° 194, 12-14. Buenos Aires
- BROVELLI, Marta (2001). Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio. Rosario/Argentina: Homo Sapiens.
- 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*. 2º informe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Bogotá: UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2000) Los problemas de gestión educativa en América Latina. UNESCO
- CULLEN, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.
- CHARLOT, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo: Trilce.
- FRANCIA, Ma. T. (2010). La gestión educativa: una oportunidad de aprendizaje (Cap. I en: Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de formación en servicio, 14- 45). ANEP/

Codicen/ Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. Montevideo: Doble clic.

- \_\_\_\_\_ (2007). La gestión educativa constructora de autonomía. *Revista QUEHACER EDUCATIVO* N° 80, 35-42. Montevideo.
- NICASTRO, Sandra (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario/Argentina: Homo Sapiens.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

**DATOS PROFESIONALES DE LA AUTORA:**

Maestra. Máster en Políticas Públicas (Universidad ORT-Uruguay).

Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO-Argentina)

Especialista en Gestión Educativa (FLACSO-Argentina).

Se desempeñó como directora de una escuela primaria de Montevideo de zona altamente crítica, durante 10 años.

Es co-autora del documento que contiene la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo y de varias publicaciones sobre el tema de la gestión educativa.

Actualmente coordina el Curso I: "Apoyo a la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo" dirigido a docentes de todo el país que se desempeñan en dichas escuelas (Componente de Formación en Servicio de la Administración Nacional de Educación Pública/ A.N.E.P).

Docente del posgrado *Gestión de Instituciones Educativas* que se desarrolla actualmente en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (dependiente del Consejo de Formación en Educación de la A.N.E.P); en el mismo Instituto desempeñó un cargo docente como investigadora en el período junio 2008-febrero 2010.