

CLIMA ORGANIZACIONAL EN LAS ESCUELAS: UN ENFOQUE COMPARATIVO PARA MÉXICO Y URUGUAY¹

Tabaré Fernández Aguerre

El propósito de este artículo es presentar un enfoque y una metodología para la observación del clima organizacional en las escuelas básicas que en el año 2003 fuera aplicado simultáneamente a una muestra de primarias en México y en Uruguay; un enfoque que se ha desarrollado a través de distintos estudios desde el año 1998².

El clima organizacional en las escuelas ocupa un lugar destacado en la agenda de investigación. Distintos modelos de eficacia escolar ubican el clima entre los factores de eficacia y equidad. Controlando otras variables, se ha hallado que el clima incide en distintos tipos de resultados de las escuelas, tales como el nivel de aprendizajes de los alumnos, la distribución social del conocimiento entre los alumnos de distinta clase social (vg. equidad), el abandono o los episodios de violencia escolar (Edmonds, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Bryk, Lee & Holland, 1993; Ravela *et al.*, 1999; Macbeath & Mortimore, 2001; Creemers & Reezigt, 2003; Fernández, 2003 y 2004a; PISA, 2003).

También es un tema importante en la agenda de las reformas educativas de “segunda generación” (Fernández, 2004b). Cuando el objetivo de la política es la transformación “endógena” de la organización escolar, el clima junto con la gestión, constituyen potentes factores endógenos cuya modificación (al menos en teoría) sólo puede ser realizada por la acción de los propios docentes de cada escuela (por ejemplo, el programa de Escuela 10 de El Salvador).

Este artículo tiene cinco secciones y conclusiones finales además de esta introducción. Comenzaré por sintetizar las etapas por las que ha pasado la construcción del concepto de “clima” desde los años treinta, resaltando: i) las notas teóricas, y ii) las consecuencias metodológicas. Este panorama concluye en la segunda sección con cuatro enfoques de clima desarrollados específicamente para el análisis de las escuelas. En la tercera sección afronto la tarea de reconceptuar esta noción en términos de la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1990); argumentando que, con tal posición, se expande la comprensión de la escuela como *sistema organizacional* para avanzar a una teoría social dual que integra un componente de “mundo de la vida”. Desde esta perspectiva, las escuelas son sistemas sociales simbólicamente integrados, cuyo funcionamiento requiere de tradiciones, solidaridades y motivaciones, estructuradas como pre-comprensiones, sobre las cuales se

¹ Agradezco los comentarios recibidos por parte de Fernando Cortés, Antonio Pérez García, Cecilia Pereda, Francisco Pucci y también de los evaluadores. Los errores persistentes son, claro está, de mi responsabilidad.

² Básicamente, se trata de cuatro investigaciones. La primera acompañó la evaluación de aprendizajes en 3er grado de primaria de Uruguay, mismo que luego se aplicó a la evaluación en sexto grado de primaria (Fernández, 2000). La segunda se realizó también en 1998 y tuvo como objeto escuelas secundarias públicas de Uruguay (Fernández, 1999 y 2001). La tercera tuvo como objeto investigar las condiciones de desempeño profesional de los maestros uruguayos (Fernández *et al.*, 2000) y la última es un estudio comparativo sobre México y Uruguay (Fernández & Midaglia, 2003).

pueda respaldar diversos tipos de consensos racionalmente fundamentados, consensos que impulsen a su vez acciones orientadas al éxito de los aprendizajes (cognitivos y no cognitivos). La cuarta sección la metodología del estudio por encuesta en que se realizó en México y Uruguay a principios del 2003. En la quinta sección se analizan y comparan las matrices factoriales obtenidas, indagando en qué grado la estabilidad de la estructura permite sostener que el enfoque conceptual y metodológico construido puede tener pretensiones que trascienden a un país en particular.

1. ANTECEDENTES

Compartiendo una hipótesis sobre la conformación paradigmática (en el sentido de Kuhn) de campo de estudios sobre el clima organizacional (Reichers & Schneider, 1990), presentaré a continuación, algunas de las contribuciones teóricas más destacadas de las tres grandes etapas “normales”.

1.1. La introducción del concepto de clima

La primera responde a la emergencia del concepto y es propia de los años treinta. Con los estudios de Howthorne se abre la primera crisis de la noción taylorista de organización hasta ese momento predominante en la investigación. La escuela de las Relaciones Humanas capitaliza el descubrimiento de la dimensión socio-emocional de la organización, la vincula a la noción de liderazgo, y la yuxtapone a la organización entendida como estructura (división del trabajo, estructura diferenciada de roles).

Reicher & Schnider (1990) y Denison (1996), coinciden en señalar que la primera definición de clima de la que se tiene registro aparece en 1938 propuesta por Kurt Lewin y Ronald Lippit, en el marco de un experimento hecho con grupos de escolares de 10 a 11 años de edad. El estudio tenía por objetivo describir cómo afectaban tres estilos de liderazgo en el comportamiento individual, suponiendo la intermediación de dos tipos polares de “atmósferas” grupales: la “democrática” y la “autocrática” (Lewin & Lippit, 1938). Formalmente, la teoría aplicada a las organizaciones sostenía que:

$$[1] \quad B = f(P, E)$$

donde, “B” representa el comportamiento de un individuo; “f” es una forma funcional definible; “P” son los rasgos de la personalidad y “E” representa el entorno. Inicialmente, los “B” de interés referían a tareas del orden expresivo –sólo indirectamente instrumentales– como la coordinación, la participación y la permanencia en el grupo.

De este modelo original de Lewin se derivan al menos tres notas fundamentales. En primer lugar, y tal como se aprecia en [1], Lewin propone lo que después se entenderá como un típico modelo de *efectos contextuales* desarrollado para explicar un resultado *individual* (Blalock, 1984). Por ejemplo, la explicación del nivel de aprendizajes de los alumnos requiere identificar los efectos de una matriz de propiedades individuales, pero además, indagar los efectos de las propiedades de la organización escolar, so pena de sesgar las estimaciones³.

En segundo lugar, el concepto se asienta directamente en un problema fundamental tanto

³ Estrictamente, de efectos *principales* del contexto. Los efectos de *interacción entre niveles* aparecerán con fuerza tardíamente en la bibliografía, junto con los modelos jerárquico-lineales (HLM).

epistemológico como ontológico-social: la *realidad* del clima más allá de las formas en que los sujetos pueden conocerlo o percibirlo.

“[...] Lewin’s framework makes a far more basic assumption that has an strong influence on the study of organizational climates. According to Lewinian field theory, the social world can be neatly divided into Bs, Ps, and Es. Thus, in order to study a phenomenon such as organizational climate (or culture) from Lewin’s perspective, the person must, by definition, be analytical separate from the social context”.

(Denison, 1996: 634).

En tercer lugar, Lewin proporciona una aplicación temprana del problema que luego se denominará “el vínculo micro-macro” (Alexander *et al.*, 1994). En este caso particular, se supone que existe una relación causal desde lo “macro”, aquí representado por la organización y su entorno, a lo “micro” representado por el individuo. Lo “macro” da forma, condiciona, lo “micro”. En cambio, el modelo no aborda lo que Archer (1995) denomina la morfogénesis de las estructuras en el correr del tiempo y el papel del sujeto en este proceso. En los estudios de clima organizacional, el clima está dado y el tiempo o la agencia humana no aparecen explícitamente como dimensiones del análisis.

1.2. El énfasis en el plano “metodológico”

La segunda etapa se ubica entre los años sesenta y primeros setenta. Estando ya legitimada dentro de los estudios industriales, la noción de clima se extiende a otros tipos de organizaciones no productivas tales como bancos, escuelas, administración central de los gobiernos, agencias de desempleo y hospitales. La preocupación fundamental es cómo medir el clima. Este desplazamiento del interés hacia lo metodológico se sustenta en un consenso relativamente extendido sobre la medición del clima; cuestión que permite *abandonar* las metáforas de “ambiente”, “contexto organizacional” o “atmósfera”, como también la labor teórica requerida para su conceptualización. Por ejemplo véanse las siguientes tres definiciones.

Tagiuri (en Tagiuri & Litwin, 1968) definió el clima como **una propiedad relativamente perdurable del entorno interno de una organización** que: a) es experimentado por sus miembros; b) que influencia su comportamiento, y que c) puede ser descrito mediante un set particular de atributos de la organización. Littwin & Stringer (1968) conceptuaron el clima como **las percepciones que los individuos compartían sobre los efectos que la estructura y el sistema de sanciones de la organización tenían sobre su motivación**. El propio Littwin posteriormente sofisticó y clarificó su noción sosteniendo que el clima era **“el resumen del patrón total de expectativas y valores de incentivo que existen en un medio organizacional dado”** (Littwin, 1982:113). Finalmente, Hellriegel & Slocum (1974: 256) definen el clima como el conjunto de atributos que pueden ser percibidos sobre una organización particular o sobre sus subsistemas, y que pueden ser inducidos por la forma en que la organización y/o sus subsistemas tratan con sus miembros y su entorno.

Los autores suponen como primera nota, que el clima es una *percepción*⁴, predominante o compartida, cuyo objeto son otros aspectos “más objetivos” de la organización, tales como las relaciones sociales o la estructura. Segundo, el clima es *un atributo constitutivo de la organización* y no un elemento que media entre individuo y organización, (como por ejemplo, un “estado de

4 El término no es neutral en el debate psicológico ni en el debate epistemológico. Ambos sin embargo, tendrían consecuencias distintas a la hora de establecer el status teórico de la noción. Aún a riesgo de cometer anacronismos, el punto central se encuentra en la afirmación de una tesis realista: el clima es una entidad real de la organización, independiente de la actividad perceptual (y constructiva) del sujeto-miembro; aunque a su vez sea producto de la actividad constructiva del sujeto en etapas anteriores.

opinión”). Esto contrasta con algunos enfoques actuales que tratan el clima como una opinión del individuo (por ejemplo, PISA 2003, cap. 7). En tercer lugar, enfatizan que es una propiedad *global* o *total* de una organización. Los psicólogos harán la analogía con el concepto de personalidad; dirá Halpin que la personalidad es para el individuo lo que el clima organizacional para la organización. En cuarto lugar, suelen afirmar que todos los miembros tendrían una percepción similar sobre el clima organizacional; algo discutido en la última definición de Hellriegel & Slocum. En quinto lugar y desde el punto de vista causal, el clima se inscribe como el efecto de cuatro dimensiones: por un lado, la escala y la diferenciación jerárquico-funcional; por otro, la gestión y los mecanismos de control y sanción. De éstas, las hipótesis de etapa resaltarán el papel de la estructura, tal como se observa en un autor del período:

“El tamaño de la organización tiene un efecto negativo sobre el proceso social en el interior de la organización y sobre las relaciones interpersonales; [...] Los individuos perciben de manera diferente el clima, según su posición en la escala jerárquica. [...] Las empresas centralizadas y fuertemente jerarquizadas tienen una tendencia a producir climas cerrados, autoritarios, forzados, fríos; molestos por lo tanto, para la creatividad de sus empleados. Las empresas creadoras tienen generalmente climas abiertos, participativos y cálidos.

(Brunet, 1987:56-57).

Una de los enfoques más importantes de esta etapa fue propuesta por Rensis Likert. Su objeto es identificar *sistemas de organización*, uno de cuyos componentes es el clima. La fuente son las percepciones de los miembros respecto de 8 dimensiones relativas a la estructura (escala, tecnología, roles); el proceso administrativo (dirección, control, sanciones); y las comunicaciones entre posiciones jerárquicas. Se generarían cuatro tipos climas: el sistema I, autoritario explotador; el sistema II, autoritario paternalista; el sistema III, consultivo y el sistema IV, de participación en grupo.

En el plano metodológico, se introducen algunos de los más citados instrumentos, por ejemplo: el *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ) propuesto por Andrew Halpin y Don Croft en 1962 para el análisis del clima en las escuelas; el *Profile of a School* de Jane y Rensis Likert y el *Business Organization Climate Index* (BOCI) creado por en 1971 por Roy Payne y D. Pheysey; los dos primeros instrumentos surgidos en el contexto norteamericano y último en el contexto inglés (véase el cuadro 1). Estos instrumentos comparten varias características. En estos, el concepto se operacionaliza “abierto” en 4, 6 u 8 dimensiones, proponiéndose para cada una por lo menos diez reactivos (hasta un total de 300). Éstos refieren a hechos que suceden (excepcionalmente / regularmente) en la organización. La materia de cada reactivo refiere a las *percepciones* que se tienen de las estructuras (jerarquías, tareas, tecnologías, ritmos de trabajo) como de las relaciones interpersonales (trato, control, sanciones, colaboración, salarios). Se aplican al personal de línea, al staff de apoyo o cuadros intermedios de la organización, *pero raramente a los directores o a los clientes*; con lo cual se hace una tajante distinción *empírica* entre gestión, entorno y clima organizacional, que contribuye a situar al primer factor como *causa* del segundo. Una vez recogida la información, se realizan distintos análisis que tienen dos propósitos principales: i) controlar la confiabilidad de las escalas a través de un análisis de la relación entre ítems; ii) explorar la estructura de dimensiones subyacentes al conjunto de reactivos. El uso del análisis factorial permite someter a prueba las dimensiones originales, identificar nuevas dimensiones en el clima y finalmente, construir índices sumatorios ponderados para cada dimensión. Finalmente, el análisis concluye con agregaciones a cada organización a través de los puntajes medios de cada índice (Hellriegel & Slocum, 1974).

CUADRO 1. DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN CUATRO INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Organizational Climate Descriptive Questionnaire (ocdo). Halpin & Croft (1963)	Profile of a Organization (Likert, 1967)	Busisness and Organization Climate Index (boci) Payne & Mansfield (1973)	Organizational Health Inventory for High Schools (ohi) Hoy & Feldmann (2003)
1. Falta de compromiso ("disengagement") - docentes	1. Método de mando	1. Distancia psicológica con los líderes	1. Integridad institucional (Nivel institucional /problema instrumental)
2. Bloqueos, entorpecimiento, molestias, interrupciones en el trabajo ("Hindrance")- docentes	2. Naturaleza de las fuerzas de motivación	2. Cuestionamiento de la autoridad	2. Influencia del director (Nivel gerencial /problema instrumental)
3. Espíritu de cuerpo ("Espirit")- docentes	3. Procesos de comunicación	3. Igualdad en el trato	3. Consideración y respeto (Nivel gerencial /problema expresivo)
4. Amistad, proximidad ("intimacy") - docentes	4. Influencia e integración	4. Preocupación de la gerencia por la participación de los empleados	4. Diseño de estructura: Orientación hacia la tarea y el desempeño (Nivel gerencial/ problema instrumental)
5. Distanciamiento ("aloofness") - director	5. Toma de decisiones	5. Libertad de pensamiento	5. Asignación de recursos (Nivel gerencial / problema instrumental)
6. Énfasis en la producción y en los resultados ("production enfasis") - director	6. Fijación de los objetivos directrices	6. Control emocional	6. Moral colectiva, espíritu de cuerpo (Nivel técnico / problema expresivo)
7. Confianza ("thrust") - director	7. Procesos de control	7. Orientación al futuro	7. Cohesión, integración, compañerismo (Nivel técnico / problema expresivo)
8. Consideración, respeto ("consideration") - director	8. Objetivos de resultados y de perfeccionamiento	8. Orientación científico-técnica 9. Orientación intelectual 10. Desafíos de trabajo 11. Orientación a la tarea 12. Laboriosidad 13. Altruismo 14. Sociabilidad	8. Énfasis académico (Nivel técnico / problema expresivo.

FUENTE: Adaptada de las escalas de los autores respectivos. Traducción propia. En el caso de Payne & Mansfield (1973) se trata de las primeras 14 escalas del total de 20 desarrolladas. 1.3. ¿Clima o cultura?

La tercera etapa en los estudios de clima comenzó a mediados de los ochenta y viene definida por una fuerte crisis epistemológica y teórica. Su centralidad en la agenda es puesta en discusión por el surgimiento de los estudios de cultura organizacional y con la crítica a las técnicas cuantitativas durante la "guerra de los paradigmas". Schein apunta:

"I believe our failure to take culture seriously enough stems from our methods of inquiry, which put a greater premium on abstractions that can be measure than on careful ethnographic or clinical observation of organizational phenomena"

(Schein, 1996: 229).

Siguiendo a Schein (1996) y a Payne (2000), la crítica hacia los enfoques de clima puede sintetizarse en cuestiones teóricas y epistemológicas. El primer señalamiento refiere al excesivo énfasis (o sesgo) que la psicología industrial puso en lo individual al estudiar las organizaciones (al punto de acuñar el oxímoron de “comportamiento organizacional”). En segundo lugar, los autores más críticos resaltaron el excesivo énfasis en la idea de que las percepciones de los miembros de las organizaciones son *compartidas*. Una hipótesis más útil y menos ingenua consistiría en marcar los conflictos entre los distintos puntos de vista. En tercer lugar, se recupera el viejo problema decimonónico sobre la especificidad del conocimiento social (nomológico vs. idiográfico). La crítica sostiene que cuando el análisis del clima retoma categorías sociológicas (por ejemplo, estructura, sanciones, cooperación, etc.), termina enfatizando aspectos abstractos, generales, descontextualizados y hasta a-históricos desligados a las realidades de organizaciones específicas. Finalmente, la cuarta crítica tiene que ver con el desconocimiento práctico de que la cultura, en tanto esquemas tácitos de percibir, pensar y actuar, están más atados (“institucionalizados”) a las ocupaciones que a las organizaciones, y que por tanto podría decirse que las organizaciones son poseídas por las culturas, son formadas por las culturas, más que tener culturas propias, a la medida, y modificables a voluntad.

Sin dudas, el debate ha alumbrado carencias importantes en los estudios sobre el clima, aunque en mi opinión, las críticas no resultan ser tan concluyentes como para clausurar esta línea de trabajo. Aquí pretendo hacerme cargo de una crítica: el débil anclaje del concepto de clima en las tradiciones de teoría social que da lugar a que se confunda con el de cultura y que luego habilita las dos primeras críticas reseñadas.

2. CUATRO ENFOQUES SOBRE EL CLIMA EN LA ESCUELA

La psicología industrial inscribió el concepto de clima en el marco de las preocupaciones más generales por las “relaciones humanas” y “el liderazgo”. Si bien estoy de acuerdo con el primer vínculo teórico, creo desacertado el segundo dado que termina por fusionar el análisis de las percepciones sobre las relaciones con las estructuras de decisión, las políticas internas y la personalidad del director.

Desde su introducción, la noción de clima refiere a una dimensión *social* de la organización, distinta a una concepción de la organización en términos de división social del trabajo intra-organizacional (racionalización, diferenciación de roles, supervisión, comunicación, gestión). Por oposición a la estructura, el clima refiere a las *pre-comprensiones* conformadas tanto en términos cognitivos como morales y emocionales. El punto es importante cuando se aborda una organización como las escuelas primarias latinoamericanas, o incluso en las escuelas secundarias típicas de la región, donde las estructuras no suelen ser excesivamente complejas ni los roles altamente diferenciados o racionalizados. Los tres enfoques que se presentan a continuación resuelven este problema de formas distintas, aunque sólo la última me resulta satisfactoria. En mi opinión, para estudiar estas formas *generales* y *abstractas* de precomprensión, resulta de utilidad apelar a la dicotomía sociedad/comunidad. De la mano de Bryk & Driscoll (1988), el clima se re-conceptualizará como el grado en que las relaciones intra-escolares se aproximan a un sentido de comunidad.

2.1. El enfoque clásico OCDQ de Halpin & Croft

Como se señaló más arriba, el más destacado instrumento de los años sesenta para el análisis del clima en las escuelas, fue desarrollado por Andrew Halpin y Don Croft y se denominó

“cuestionario descriptivo del clima organizacional” (en inglés, OCDQ)⁵. Inicialmente se aplicó en una muestra de escuelas primarias, lo cual suscitó dudas respecto de la adecuación del instrumento a las grandes escuelas urbanas o secundarias (Owens, 1976:271).

El antecedente directo del enfoque remite a los estudios hechos por Halpin sobre liderazgo escolar en el estado de Ohio. El énfasis en el papel del director se refleja en las dimensiones del instrumento (cuadro 1). De las ocho dimensiones totales, cuatro se refieren a cómo perciben los maestros el comportamiento del director, en tanto que los cuatro restantes se refieren a la percepción que tienen sobre sus pares. El cuestionario se conforma con 64 reactivos de tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta centradas en la frecuencia con que ocurren en “su escuela” cada uno de los eventos por los que se interroga. Finalmente, el análisis concluye con una tipología “polarizada” de seis climas: i) abierto; ii) autónomo; iii) controlado; iv) familiar; v) paternal; y, vi) cerrado. Los dos primeros presentan altos valores en al menos las dimensiones de “espíritu de cuerpo” y “confianza”. Los dos últimos por su parte son altos en “falta de compromiso” y “énfasis en la producción”. Siguiendo la tradición de la Escuela de las Relaciones Humanas, hipotetizaron que los efectos positivos más duraderos se observarían en el tipo *abierto* del clima y que los más negativos debían derivarse del tipo *cerrado*. Esto se aproxima a las nociones de liderazgo *democrático* y liderazgo *autoritario*, presentes también en el *Perfil de la Organización* propuesto por Likert.

Desde el punto de vista sociológico, podría explorarse en qué medida el enfoque de Halpin & Croft puede articularse con las nociones clásicas de *legitimación*, *solidaridad*, o *comunidad/sociedad*. Si bien es muy positivo el explícito tratamiento del problema del poder (del director) y de los conflictos percibidos, puede discutirse el supuesto de que la forma “*sociedad*” y la *solidaridad orgánica* del tipo abierto de clima resultan superiores a otras precomprensiones de las relaciones sociales propias del tipo familiar. Una crítica que cobrará gran vigor cuando en los setenta se ponga definitivamente en duda la superioridad de la burocracia sobre otros tipos de organización. La confusión en un mismo instrumento de ambos conceptos, liderazgo y pre-comprensiones, impide en mi opinión, abordar más precisamente el clima organizacional en las escuelas.

2.2. Un enfoque parsoniano

Interesa a los fines de este artículo, destacar el trabajo de Wayne Hoy y John Feldman, quienes han desarrollado desde los años noventa un “perfil del grado de salud del clima organizacional” destinado a las escuelas con base en Talcott Parsons luego de criticar las carencias observadas en los instrumentos de los sesenta. “*La salud es otra metáfora para examinar el clima escolar. La idea de relaciones positivas y saludables en una organización no es nueva y llama la atención sobre las condiciones que impulsan una desempeño organizacional efectivo*”. (Hoy & Feldman, 2003: 85).

El fundamento se encuentra por un lado, en el esquema cuatrifuncional de la teoría general de Parsons. Para que un sistema social sobreviva y sea efectivo, debe resolver en un grado suficiente los cuatro problemas funcionales de adaptación, logro de metas, integración y mantenimiento de pauta (en inglés, AGIL). Las escuelas con un clima saludable alcanzan a resolver estos problemas instrumentales y expresivos. Por otro lado, también remite a la teoría de las organizaciones del propio Parsons y en particular, a los tres niveles que pueden ser tomados como puntos de referencia para el análisis: el

⁵ Una revisión comparada del OCDQ y del *Profile* se pueden encontrar en Hall (1972) y en Hellriegel & Slocum (1976). El texto original de Halpin & Croft de 1962 es un documento mimeografiado propiedad de la U.S. Office of Education, fue publicado en 1963 por la Universidad de Chicago pero la versión se agotó y es muy difícil de ser encontrada. Hay varias aplicaciones de interés del OCDQ, tal como la realizada por George & Bishop (1971). Una visión adaptada se encuentra en Sparrow & Gaston (1996).

técnico, el gerencial y el institucional (Parsons, 1956). De una combinación de ambos esquemas se concluye en ocho dimensiones, cuatro de las cuales parecen estar referidas a la gestión del director, tanto en el plano instrumental (asignación de recursos, influencia hacia el supervisor, diseño de estructura) como en el plano expresivo (cuadro 1).

El Inventario de Salud Organizacional (OHI, en inglés) es un cuestionario de 44 reactivos de tipo Likert de cuatro puntos en el cual se interroga a los maestros sobre la frecuencia con que suceden determinadas situaciones en las relaciones entre maestros, maestros-directores y maestros-alumnos. El pilotaje del instrumento se llevó a cabo en una muestra de 72 escuelas secundarias de New Jersey. Las respuestas para cada ítem fueron agregadas para cada escuela. Luego de varios análisis preliminares, se retuvo una solución factorial por componentes principales, rotación varimax, que identificó siete factores (en lugar de los 8 previstos según las dimensiones de la escala) con un porcentaje de varianza explicada del 74%. Todos los ítems se relacionaron con los factores de acuerdo al sentido hipotetizado. Esto confirmó la hipótesis más general de que las escuelas con altos valores en cada una de las ocho dimensiones presentaban un clima organizacional saludable (Hoy & Feldam, 2003:90).

Desde el punto de vista sociológico, el más interesante aporte del enfoque constituye su clara articulación con una teoría social y con una teoría de las organizaciones bien delineada (Parsons, 1956). Sin embargo, en el camino introduce “aprobemáticamente” un término que sólo oscurece la conceptualización: la noción de salud.

2.3. La escuela como “pequeña comunidad”

El argumento central desarrollado por Bryk & Driscoll en un trabajo de 1988 sostiene que si la escuela es una “pequeña sociedad”, tal como lo decía John Dewey, debería esperarse que tanto el *proceso* de aprendizaje *cognitivo* como los niveles de logros finales observados, estuvieran influenciados por las normas que regulan las relaciones sociales, la fuerza que tengan las creencias compartidas, la preeminencia de las solidaridades mecánicas sobre las orgánicas y la profundidad de los vínculos emocionales entre los miembros de la organización. Los autores proponen la existencia de dos modelos polares de organización escolar, el comunitario y el burocrático, distinguibles en dos grandes dimensiones: la estructura formal y el clima organizacional. Ambas dimensiones son conceptualizadas como parcialmente independientes, aunque en el límite imponen restricciones: una fuerte especialización de los roles debilita la posibilidad de fundamentar la integración social sobre la base de solidaridades mecánicas exclusivamente; una hipótesis clásicamente durkheimiana.

En un trabajo posterior y con un enfoque mixto “cuali/cuanti”, Antony Bryk, Valerie Lee & Peter Holland (1993) describen la singularidad de las escuelas católicas con base a esta conceptualización. El punto de partida podría decirse que radica en un análisis hermenéutico de las entrevistas y observaciones realizadas durante el trabajo de campo:

“... we heard the claim ‘we are a community’ repeated often. For adults, especially for principals, the idea of building and nurturing a school community was a major concern. As social scientist, our initial reaction to such rhetoric was skepticism. What does really mean to talk about a school as a community? The pervasiveness of this language, however, coupled with the manifest qualities of the social relationships in these schools, eventually led us to believe that this was more than a rethorical exercise. We sensed something special in the organization of these schools, above and beyond the constrained academic structure, that was central to their operations. Corroborating evidence to support our suspicions came from other field studies that reported a distinctive ethos or ‘sense of community’ in good schools. [...] More over, in the schools we visited, members said ‘We are a community’ not ‘We have a sense of community’. We gradually came to accept this expression quite literally, which sent us back to reconsider some older ideas about the school as a ‘small society’.

(Bryk, Lee & Holland, 1993: 275).

La tesis sostiene tres componentes pre-comprensivos de las escuelas típicamente organizadas como comunidades. En primer lugar, sus miembros exhiben en distintas formas de expresión que **comparten y están comprometidos con un conjunto de creencias**, visiones o concepciones de mundo. Estas incluirían aspectos tales como el propósito de la escuela, lo que los estudiantes deberían aprender, cómo deberían comportarse tanto los maestros como los alumnos y lo más importante, qué tipo de personas son hoy en día sus estudiantes y qué podrían llegar a ser en la vida. Las creencias son socio-pedagógicas, aunque no *didácticas*; hacen referencia a la importancia de que todos los niños sin importar el origen o destino social alcancen a dominar un curriculum académico; el énfasis en la formación del carácter personal en la escuela; en que la tarea de educar en esa escuela se inscribe en una misión⁶. Pero las creencias no son opiniones o preferencias personales; deben tener el status de pautas compartidas de orientación para la acción y por tanto deben ser expresas y visibles en los compromisos diarios de los miembros. (Bryk, Lee & Holland 1993:277).

En segundo lugar, la membresía en una organización social está caracterizada por una **agenda común** de actividades. Estas actividades tienen tanto una función instrumental como una función ritual: le proveen a los participantes de encuentros cara-a-cara en los cuales se hacen explícitas las creencias comunes, profundizan los acuerdos, se desarrolla mayor confianza y lealtad entre las personas y finalmente, también se gestan obligaciones recíprocas y difusas de cooperación y cuidado. Esta segunda dimensión hace recordar a las ideas de Durkheim respecto del papel del ritual en la recreación de las creencias y las solidaridades mecánicas. Si las creencias han de tenerse por válidas deben ser eficaces en organizar acciones colectivas donde se expresen aquellas creencias. Si los rituales han de tenerse por válidos, deben ser eficaces en re-crear las creencias que su objeto.

Finalmente, una “ética del cuidado” (“ethic of caring”) tipifica las relaciones sociales en una escuela organizada comunitariamente:

“Caring is reflected in the visible affiliation among teachers - who hold one another in high esteem - and in teachers’ strong personal interest in the students. This type of social relations not only characterizes behaviour but is also an objet of explicit instruction, a ‘habit of the heart’ that schools overtly strive to foster among students.”

(Bryk, Lee & Holland, 1993: 278).

Según los autores, esta **ética del cuidado** se expresa y está gestada por tres tipos de interacciones recíprocas entre los miembros. La *colegialidad académica* entre los docentes implica una disposición visible y concreta de cooperación para la enseñanza en la clase, la planificación conjunta, el asesoramiento y el apoyo con problemas con el grupo de alumnos. Estas pautas de reciprocidad educan o alimentan una “ética cooperativa del trabajo”. La *colegialidad social* fomenta relaciones personales significativas entre los maestros y contribuye a que éstos vean a las escuelas como lugares amistosos y solidarios. La *extensión del rol docente* fuera de la materia y de la sala de clase, permite incluir explícitamente la expectativa de que estos son educadores en valores y referentes morales de gran significación para los alumnos. Estos son vistos como “personas totales” que deben ser educadas y no solamente como “alumnos” que tienen que adquirir conocimientos o peor aún, como “problemas a resolver” (Bryk, Lee & Holland, 1993: 278).

Este concepto de clima como organización social comunitaria, fue operacionalizado mediante un índice que computó 23 medidas agregadas a la escuela desde preguntas respondidas por maestros,

⁶ Por ejemplo, podría pensarse la hipótesis de que tales creencias se pueden extender hacia el enfoque didáctico compartido por los maestros, en el sentido de Picaroni (2003).

directivos y también estudiantes. Los estadísticos de agregación utilizados fueron: promedios, porcentajes, proporciones, coeficientes de similitud y coeficientes de concordancia de Kendall. Nótese que la multi-dimensionalidad propuesta (valores compartidos, actividades compartidas y relaciones sociales de cuidado) resulta sólo *analítica* y no *empírica* en este último paso.

A lo largo de los años noventa, Valerie E. Lee continuó este enfoque de la organización escolar introduciendo dos contribuciones importantes: i) el abandono del supuesto de unidimensionalidad sobre el que se construye el índice de clima; ii) la introducción de los efectos interactivos. Se distinguen tres dimensiones empíricamente independientes: i) la responsabilidad colectiva, ii) la cooperación entre los docentes y iii) el control docente sobre el curriculum desarrollado (Lee, 2001). Es de reconocer, además, que el propio término “clima” desaparece prácticamente en estos trabajos, sustituida por la noción de “organización social de la escuela”. Sintetizaré aquí sólo las dos primeras.

CUADRO 2. DIMENSIONES Y REACTIVOS DE LA ENCUESTA A LOS MAESTROS DE LA EVALUACIÓN NELS88, SEGUNDO LEVANTAMIENTO, CONSIDERADOS POR LEE (2001) PARA LA DEFINICIÓN DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Responsabilidad colectiva por el aprendizaje	Grado de Cooperación entre los docentes
(Rev) Yo puedo hacer poco para asegurar un alto nivel de logro en mis alumnos (F1T4_5E)	El Director consulta a los maestros antes de tomar decisiones que los afectan (F1T4_2M)
Puedo trabajar con los alumnos más difíciles	La administración conoce los problemas que enfrentan los maestros (F1T4_1P)
Diferentes métodos pueden afectar el logro de los alumnos (F1T4_5A)	Yo siempre puedo contar con los otros maestros para que me ayuden (F1T4_1B)
Los maestros hacen una diferencia en la vida de los estudiantes (F1T4_5F)	Esta escuela parece una gran familia (F1T4_2H)
(Rev) Es una pérdida de tiempo hacer lo mejor como profesor (F1T4_2J)	El director está interesado en las innovaciones y en las nuevas ideas (F1T4_2K)
Los maestros responsables protegen a los alumnos de la deserción (F1T4_5B)	Existe un amplio consenso entre los maestros sobre la misión de la escuela (F1T4_2F)
(Rev) Las actitudes de los alumnos reducen el éxito académico (F1T4_2N)	Existe un gran esfuerzo cooperativo entre los maestros (F1T4_2E)
Trabajo para crear lesiones que los alumnos disfrutarán aprendiendo (F1T4_11F)	Yo encuentro estímulos para experimentar con mi enseñanza (F1T4_1Q)
(Rev) El éxito o el fracaso de los estudiantes se deben a factores que están más allá de mi control (F1T4_1D)	El director comunica a los maestros qué se espera de ellos (F1T4_2I)
Los estudiantes son incapaces de aprender el material que imparto (F1T4_1I)	Los maestros en esta escuela están continuamente aprendiendo (F1T4_2C)
Yo cambio mi enfoque si los estudiantes no aprenden (F1T4_5C)	Los colegas compartes sus creencias sobre la misión de la escuela (F1T4_1C)
(Rev) Los problemas de conducta de los estudiantes interfieren con mi enseñanza (F1T4_1E)	Los miembros de la escuela son reconocidos cuando hacen un buen trabajo (F1T4_1L)
	El sindicato de maestros y la administración trabajan conjuntamente (F1T4_2Q)
	Estoy familiarizado con el contenido de otros cursos de mi departamento (F1T4_2P)

FUENTE: Lee (2001), Apéndice A, pp. 190-192. Las referencias entre paréntesis corresponden a los cuestionarios del NELS88. Traducción propia.

La primera dimensión, denominada **responsabilidad colectiva por el aprendizaje**, refiere al grado en que las creencias de los maestros suponen que son capaces de influenciar el aprendizaje de

sus estudiantes. En alguna medida, esta dimensión agrupa las anteriores nociones de “ética del cuidado” y de “creencias compartidas”.

“This suggests that teachers’ expectations about their students, as well as their willingness to assume personal responsibility for the results of their teaching, have important consequences for learners. [...] Within this framework, we consider teachers’ attitudes in the aggregate, as a feature of the social organization of the school. We argue that students and teachers alike are influenced in their personal commitment to education by the extent to which the faculty in their school feels that teaching is worth the effort. This collective attitude is part of a larger community dynamic that invests the technical core of schooling with value and worth”

(Lee, 2001: 84-85).

La segunda dimensión es abordada mediante la noción más intuitiva y menos teorizada de **grado de cooperación docente**. Refiere a la frecuencia y extensión con que los profesores intercambian ideas sobre problemas didácticos, planifican conjuntamente el desarrollo de clases, intercambian materiales didácticos y se apoya mutuamente en el desarrollo de una innovación (Lee, 2001: 87). Coincidiendo con otros autores, se supone que dichas acciones no están reguladas ni codificadas burocráticamente y que su fuerza dependería de los vínculos recíprocos entre docentes. Una más intensa cooperación parecería ser una función de la red intra-organizacional, y de la centralidad que tenga en ella los distintos mecanismos de constitución y recreación de las solidaridades grupales de tipo mecánicas, aunque no exclusivamente (Friedkin & Slater, 1994).

2.4. La extensión del concepto hacia los alumnos y los padres

Los conceptos y enfoques referidos anteriormente tienen por objeto o referente empírico a las percepciones que se hacen los miembros adultos de la organización escolar, a pesar de que en forma explícita varios autores incorporan indicadores relativos a los alumnos.

En al menos dos enfoques, el concepto de clima se ha extendido *conceptualmente* para incorporar la relación entre los miembros productivos y los clientes de la organización. Schneider *et al.* (2000) con base en varios trabajos anteriores, proponen la noción de “clima de servicio”. El argumento es relativamente sencillo. En las organizaciones cuyo objeto es prestar un servicio, como son los bancos, las oficinas de correo, los hospitales, supermercados o las escuelas, las relaciones sociales generadas entre los empleados alcanzan a sus clientes en forma directa en la medida en que para producir el servicio requieren interactuar con ellos. Los servicios tienen la característica de que son producidos y consumidos casi inmediatamente, poniendo fuertes demandas interpersonales a los empleados que atienden a los clientes. (Schneider *et al.*, 2000: 29). Esto genera una fuerte tensión en la propia organización del proceso de trabajo, ya que está incorporado en éste la incertidumbre que produce no poder controlar totalmente la reacción del cliente. El stress es un resultado individual de este aspecto; otro lógico resultado debiera ser el clima organizacional.

La hipótesis de Schneider y colaboradores, reportada luego por algunas investigaciones de los ochenta y noventa, es que debería existir una correlación entre las percepciones de los empleados y las percepciones de los clientes sobre el clima organizacional, o en al menos en una de sus dimensiones. Este tipo de estudio fue denominada “investigación de vínculo” (en inglés: *linkage research*). Razonablemente, la misma hipótesis podría proponerse para el análisis de la escuela: los alumnos y maestros deberían compartir un mismo horizonte de pre-comprensiones en al menos para aquellas relaciones que los involucran directamente a ambos, tales como las expectativas de aprendizaje o la atención y el cuidado.

Metodológicamente, esto supone el desafío de desarrollar reactivos comparables para dos

actores que pueden tener perfiles socio-demográficos y culturales bien distintos. Las escalas diseñadas para los clientes si bien compartían ítemes similares, adicionaron otras dimensiones, tales como: la cortesía del trato recibido, la competencia técnica percibida en los empleados, la adecuación de las jerarquías, la moral y satisfacción de los empleados. Tales escalas tuvieron 10 dimensiones identificadas por medio del análisis factorial (componentes principales).

CUADRO 3. DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN CUATRO INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Dimensión	Reactivos
Entorno de enseñanza	Los maestros de esta escuela creen que todos sus estudiantes pueden aprender
	Los estudiantes de esta escuela tienen que trabajar duro para obtener buenas calificaciones
	Los maestros de esta escuela alientan a sus alumnos a hacer lo mejor
Proceso de enseñanza	Esta escuela proporciona a sus estudiantes una amplia variedad de actividades
	La escuela reconoce los desempeños destacados de sus estudiantes
	La escuela ayuda a mi hijo a entender su rendimiento
Comunicación	La escuela me alienta a que participe
	La escuela me hace sugerencias sobre cómo puedo ayudar a mis hijos a aprender
	El director comunica a los padres qué es lo que ocurre en la escuela
	Cuando visito la escuela, me tratan con cortesía

FUENTE: Stevens & Sanchez, 2003, cuadro 7.3. Traducción propia.

El segundo enfoque de interés para reseñar aquí fue publicado en el reciente libro colectivo *School Climate*. En éste, dos autoras norteamericanas, Carla Stevens y Kathryn Sanchez, reportan un instrumento diseñado para ser utilizado por el Distrito Escolar Independiente de Houston, Texas, durante los ciclos escolares de 1991-1992 y 1993-1994. La extensión a padres y comunidad estuvo fundamentada en la revisión de la bibliografía que marca la importancia para los aprendizajes que tienen las formas de vinculación entre escuelas y padres. El concepto de clima fue operacionalizado en seis grandes dimensiones: entorno de aprendizaje; proceso de enseñanza; comunicación; administración; la escuela como miembro de la comunidad; y la seguridad de la escuela (Stevens & Sanchez, 2003: 125-126).

La metodología desarrollada diseñó encuestas para alumnos, padres, maestros y para la comunidad. Los alumnos entrevistados tenían entre 8 y 18 años de edad. En el nivel de Primaria, las respuestas a las escalas se adaptaron utilizando la técnica de “caritas” (alegres, tristes, indiferentes) en lugar de las expresiones tradicionales de “acuerdo/ desacuerdo/ indiferencia”⁷. En el caso de los padres, el cuestionario incluyó 39 reactivos y los orientados a la comunidad, 19. La modalidad de aplicación fue auto-administrada (por correo y vía alumnos). El cuadro 3 muestra algunos reactivos orientados a los padres.

⁷Similar diseño se utilizó en el Uruguay para una medida de “clima grupal”. Vide Ravela et al. 1999.

3. EL CLIMA ORGANIZACIONAL COMO MUNDO DE LA VIDA EN LA ESCUELA⁸

Tal como se desprende de las dos secciones anteriores, el concepto de clima involucra una definición cognitiva a la vez que una referencia a normas y motivaciones. Tal noción excede tanto la noción perceptual provista por la psicología industrial como la noción de formas de solidaridad que acabamos de examinar. Es necesario ensanchar el concepto. En esta sección presentaré un concepto de clima trabajado en otros lados (Fernández, 1999; 2001; 2004a). Mi tesis es que **el clima constituye el trasfondo de sentidos compartidos, pre-comprensiones que respaldan aporoblemáticamente, los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización (maestros, administrativos y alumnos)**. En el sentido de Habermas, se trata de trasfondos para el entendimiento con vistas a la acción sobre el “mundo objetivo”, el “mundo social” y el “mundo interior”; una acción que en términos sistémicos suele ser evaluada en términos de “éxito” (por ejemplo, en los aprendizajes).

Conceptualizo estas precomprensiones en términos de grados: la coordinación de la acción variarán con el grado de “solapamiento”, “consenso” y “aprobabilidad” de aquellos trasfondos simbólicos. Según cuáles sean estos sentidos, los actores pueden actuar de forma defensiva, estratégica o consensuada, porque presuponen que esos sentidos *son* compartidos y por tanto definen un “mundo real”.

La separación analítica entre gestión, estructura y clima permite reafirmar la noción dual de organización que aquí he adoptado y que se deriva de Habermas: un sistema social simbólicamente integrado. Esta integración social o simbólica se puede producir según este autor en tres planos: la cultura, la grupalidad y la motivación.

3.1. Dimensión cultural del clima

De aquel acervo no problemático, los actores extraen en primer lugar, unas definiciones sobre los distintos hechos y situaciones que se verifican en una escuela: lo que será considerado como un “problema grave de disciplina”, de qué es lo más importante “que aprendan los alumnos”, si vale la pena o no “esforzarse por actualizarse pedagógicamente”, “qué se puede esperar de los alumnos”. Dichos sentidos así conceptualizados, podrían referirse a dos de las sub-dimensiones tratadas anteriormente: expectativas *académicas compartidas sobre las posibilidades y capacidades de los alumnos y objetivos o finalidades sobre la misión de la escuela*. Puede tratarse de acervos compartidos bajo la forma de **tradiciones no racionalizadas**, símbolos que tienen una “validez evidente” o “sacralizada”: “siempre se han hecho las cosas así” o porque es “lo que un maestro debe hacer”. Puede también suceder que este acervo sea producto de **consensos racionales** obtenidos a través de sucesivas tematizaciones que problematizan definiciones a través, por ejemplo, de un proceso de diseño de un proyecto educativo de centro (PEC).

3.2. Grupalidad o fuerza de los lazos sociales en el clima

Es la precomprensión del grupo *qua grupo* enfatizada por los distintos estudios sobre el clima (v.g. las cuatro dimensiones docentes de Halpin & Croft) aunque aquí es más extensa dado que incorpora los referentes nombrados por Bryk, Driscoll y Lee como “agenda social”, “ética del cuidado”, y “sentido de responsabilidad colectiva”. Todas hacen referencia a la idea de un estado de integración normativa característico de la escuela, ordenamientos legítimos (morales más que

⁸ Este apartado se basa directamente en dos trabajos anteriores (Fernández, 2001: capítulo VI y 2004a: capítulo XII) aunque realiza una simplificación del esquema de dimensiones propuesto en aquellos.

jurídicos) sobre: actitudes de asistencia, cooperación, reciprocidad y solidaridad predominantes entre los miembros, básicamente de dos tipos: endogrupal (entre maestros) y exo-grupales (maestros-alumnos-padres)⁹. La primera refiere en qué grado las relaciones entre los docentes se aproximan a la cooperación laboral y extra-laboral. El tipo ideal sería observar una “**ética cooperativa del trabajo**” tal como ha sido descrita en las escuelas comunitarias. Los indicadores a seleccionar deberían referir a distintas modalidades de fraternidad y cooperación entre maestros, tales como: i) sentido de amistad y compañerismo; ii) asistencia para el control de disciplina; iii) apoyo para desarrollar la planificación curricular a nivel del aula; iv) asesoramiento técnico-pedagógico; v) la realización de jornadas de trabajo técnicas entre maestros de un mismo grado, asignatura o de toda la escuela. También debería considerarse aquí la conformación de un “**sentido de cuerpo**”, particularmente útil en situaciones donde emergen conflictos que enfrentan a los maestros de una escuela con distintas autoridades jerárquicas o con padres de los alumnos. La segunda sub-dimensión de la grupalidad trata lo que fuera denominado la “**ética del cuidado**”. Aquí la entenderé *restrictivamente* como las disposiciones de conducta de los maestros y directivos referidas: i) a responsabilizarse de los logros y dificultades académicas de sus alumnos sin descargarlas en otros actores o factores; ii) atender personalmente a los alumnos sea en términos de supervisión, tutoría o consejo; iii) atender situaciones académicas individuales de alumnos que están en riesgo de reprobación; iv) gestionar personalmente situaciones de alumnos que tienen asistencia irregular o prolongadas a la escuela.

3.3. Sentido de afiliación y refuerzo vocacional en el clima

La **dimensión motivacional** tiene relación con las auto-percepciones a las que un miembro echa mano para afirmar o no su pertenencia a esa organización. En el análisis de una escuela importan aquellas relacionadas tanto con el componente vocacional-profesional como con el componente afectivo de la afiliación. Así, una escuela organizada comunitariamente debiera desarrollar fuertes lazos afectivos y satisfacer así las necesidades que Litwin (1982) denomina de *afiliación* y de *logro*. Estrictamente, la **subdimensión de afiliación grupal** ocupa un lugar intermedio en este esquema dado que refiere a la dimensión socioemocional de la grupalidad y como tal, ubicarse alternativamente en la dimensión grupal o en la dimensión motivacional. La segunda subdimensión, **logro de fines**, tiene una directa relación con la evaluación que el maestro hace de su desempeño profesional como docente, de su vocación, de los objetivos que la sociedad difusamente deposita en las escuelas y en los reconocimientos profesionales que cada maestro obtiene en esa escuela. Los indicadores a seleccionar deberían referir a: i) relaciones de amistad entre maestros; ii) percepción de que su trabajo es valorado en la escuela; iii) voluntad de permanecer en la escuela aún si tuviera la chance de cambiarse; iv) satisfacción vocacional a raíz de lo que han aprendido sus alumnos; v) tener instancias de crecimiento y desarrollo profesional en la escuela; vi) reconocimiento social por su tarea.

3.4. Hipótesis sobre distintos tipos de climas

El clima refiere a una dimensión en una tipología de organizaciones escolares, más exactamente al grado de integración sociocultural de su mundo de vida. De acuerdo a la exposición anterior, es posible formular tres hipótesis: i) sobre la estructura de dimensiones empíricas; ii) sobre algunas propiedades estructurales asociadas; y iii) sobre los efectos que podría tener el clima. Ahora me ocuparé de los dos primeros, dejando para una próxima comunicación el tema de la eficacia diferencial de las escuelas según su clima organizacional.

⁹ En el marco del análisis de los factores asociados a los aprendizajes evaluados en 1999 en el 6to de primaria de Uruguay, se diseñó un índice de “clima grupal” exclusivamente conformado con las percepciones compartidas de los alumnos sobre su grupo o curso.

Es razonable esperar distintos grados de integración en los que podría predominar algunas de las dimensiones analíticas (cultural, grupal, motivacional) sobre las restantes confirmando la hipótesis sobre la multidimensionalidad empírica del concepto. Siguiendo las ideas de Bryk & Driscoll (1988), las escuelas se ubicarían en un continuo entre dos extremos. Por un lado, en cada dimensión podría observarse escuelas con un clima de alta integración a las cuales podemos llamar **escuelas-comunidad**. En contraposición, un bajo nivel de integración social indica un tipo de organización que podría denominarse como **escuela anómica** se caracteriza por un reducido o nulo consenso en una imagen-objetivo de escuela, alto aislamiento entre los docentes, baja motivación y carece de extensos y activos compromisos para la atención de alumnos en riesgo socioacadémico.

Desde un punto de vista de la explicación causal, pueden aquí recuperarse algunas de las hipótesis reseñadas por Brunet (1987), a saber que existiría una relación lineal inversa entre clima y tamaño de la escuela, por un lado, y directa entre la estabilidad del personal y el clima organizacional, por el otro.

En tercer lugar, es razonable pensar que en sociedades modernas con escuelas laicas y pluralistas, el análisis empírico muestre una mayor relevancia de la dimensión de los lazos endogrupales. Esta tercera hipótesis es discutible ya que hay que reconocer que los consensos amplios y extensos sobre una definición socio-pedagógica del mundo pueden ser alcanzados también mediante estrategias de desarrollo organizacional de tipo “proyecto educativo”.

4. METODOLOGÍA PARA SU OBSERVACIÓN

La perspectiva comparada en que se basa empíricamente este enfoque permite responder a la siguiente pregunta *crucial*: ¿en qué medida la observación del concepto y sus dimensiones pueden estar condicionados por las características particulares de una sociedad determinada? La medición del concepto aquí se entenderá en forma restringida a: i) la validez de constructo de los indicadores y ii) la estructura de dimensiones subyacentes. A éstos, se agrega otro problema más técnico: iii) la agregación de las medidas individuales para cada organización.

4.1. Encuesta y base de datos

Tal como se anunció más arriba, la encuesta utilizada aquí se levantó simultáneamente en México y en Uruguay entre febrero y marzo de 2003 por parte de un equipo compuesto por investigadores de El Colegio de México y del CIESU de Uruguay¹⁰. El proyecto se propuso describir quiénes y cómo se usaban los informes generados por los sistemas de evaluación externa de aprendizajes en Educación Primaria de ambos países. Se tomó una muestra aleatoria representativa compuesta por 106 y 162 escuelas públicas urbanas y rurales en México y Uruguay. Una vez seleccionada una escuela, todos los maestros y directivos fueron encuestados. En total se disponen de 1272 maestros y directores en tres entidades federativas de México y se censaron 1715 maestros y directores en cuatro inspecciones departamentales de Uruguay. En promedio, 11 maestros respondieron por escuela en ambos países, con un mínimo de 2 y un máximo de 29 (Fernández & Midaglia, 2003).

Las encuestas fueron de tipo auto-administradas, asegurándose la anonimidad del encuestado. Una decisión importante adoptada durante la fase de diseño de la investigación, fue aplicar la misma escala a los maestros y a los directores, fusionando en la fase del análisis ambas encuestas en una

¹⁰ Asistentes de esta investigación fueron: Silvina Cabrio y Martín Rivero (CIESU-UNAM) y Héctor Chávez (UPN / COLMEX).

única base de datos donde cada respuesta tiene la misma ponderación. En el enfoque de Bryk & Driscoll (1988) las encuestas de maestros y directores son analizadas por separado, dándoseles una ponderación diferenciada a cada una de ellas.

4.2. “Interferencia sistémica”

El texto clásico de Przeworski & Teune (1970) planteó la cuestión de si los indicadores debía ser formulados literalmente igual en todos los países del estudio para que éste pudiera ser tratado como una representación válida del concepto. Lo que está puesto en discusión no se refiere meramente a cuál puede ser expresión idiomática local más correcta que traduce una pregunta hecha en otro idioma. Se trata más bien de argumentar si el mismo indicador es válido para todas las culturas y sistemas sociales, o si por el contrario, cada indicador debe ser definido en el contexto del sistema social a ser estudiado. La posición que defienden los autores fue denominada es que existe “interferencia sistémica”.

Para este caso en particular, se analizó la posibilidad de que el magisterio en México utilizara un set de significantes verbales conectados con los mismos campos semánticos que fuera desarrollado para el magisterio de Uruguay. Se realizó un análisis semántico previo de los cuestionarios que se aplican a docentes y directivos a través de los Programas de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP) y Estándares Nacionales (EN). Una vez diseñada la escala, se consultó con dos expertos en investigación educativa quienes no encontraron problemas serios de validez. Si bien no se aplicó un pre-test por razones de tiempo, los cuestionarios dejaron una página abierta para expresar abiertamente opiniones que pudieran despertar, entre otras, las preguntas de clima.

4.3. Muestra de reactivos

La idea central es que, así como existen estudios que toman una muestra de unidades para luego realizar inferencias a la población, también es necesario pensar que los estudios seleccionan una “muestra de reactivos” para un determinado campo semántico para luego realizar inferencias al campo semántico del concepto. Se deduce de lo anterior que los reactivos (v.g. las afirmaciones incluidas en el cuestionario sobre las cuales se expresa el encuestado) son intercambiables dentro de la misma dimensión teórica y campo semántico. El punto crucial es que con relativa independencia de los reactivos, el análisis permita identificar una misma estructura de dimensiones subyacente a pesar de utilizar distintas muestras de reactivos. Lo que importa es la inferencia descriptiva y no el indicador en sí (King, Keohane & Verba, 2000).

El desarrollo de los reactivos de maestros utilizados en este estudio comenzó en 1998 en el marco de una investigación sobre los secundarios públicos del Uruguay (Fernández, 1999). A partir de Bryk & Driscoll (1988), la encuesta aplicada incluyó 39 reactivos agrupados en 6 bloques de preguntas del formulario. Del banco de reactivos original, fueron seleccionados un subconjunto de 10 y otros fueron re-formulados para ser incluidos en dos ocasiones, en la encuesta aplicada a todos los maestros de primaria durante las evaluaciones de aprendizaje en 3er. (1998) y 6to. grado (1999). Una lista de 14 reactivos fue nuevamente utilizada en un diagnóstico de las condiciones de desempeño profesionales de los maestros uruguayos realizado en el 2000 (Fernández *et al.*, 2000). Todos estos reactivos comparten algunas características metodológicas básicas. La escala se dirigió a maestros y directivos. Siguiendo la bibliografía clásica, los reactivos fueron redactados en términos *fácticos*: enunciados sobre lo que los maestros perciben que sucede *regularmente* en su escuela y no lo que debería suceder. Esto se reafirma tanto en la consigna puesta en la pregunta del cuestionario como en el texto de cada reactivo. También se combinó “opiniones” con “referencias” a comportamientos

frecuentes (estrictamente, reportes sobre conductas propias y ajenas) para cada uno de las dimensiones.

CUADRO 4. ESQUEMA DE LOS REACTIVOS DE LA ESCALA DE CLIMA ORGANIZACIONAL Y PROCEDIMIENTOS DE AGREGACIÓN

Dimensión	Sub-dimensión	Reactivos (en el cuestionario aplicado en México)	Escala	Estadístico de agregación
Cultural	Visión de escuela	(M22_E) No ha sido posible que los maestros de esta escuela alcanzáramos un acuerdo sobre objetivos y enfoques.	1= totalmente en desacuerdo 2= en desacuerdo 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= de acuerdo 5 = muy de acuerdo 6 = totalmente de acuerdo	Promedio
		(M22_m) Todos los maestros elaboramos un plan de nivelación para los alumnos con peores rendimientos.		
		(M22_C) Todos los maestros de la escuela aplicamos un mismo enfoque pedagógico y didáctico.		
	Expectativas de logro	(M22_a) Esta es una escuela muy exigente en el plano académico.		
		(M22_d) Nuestros alumnos saben perfectamente que rendimiento que se espera de ellos.		
Grupal Motivacional	Cooperación en la tarea	(M22_f) En esta escuela, todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento.		
		(M22_g) Nuestros alumnos están muy poco motivados para aprender.		
		(M22_h) Todo el personal docente trabaja estrechamente en equipo.		
	Cuidado y atención a los alumnos	(M22_i) Cuento con el apoyo de mis colegas para la realización del trabajo diario.		
		(M22_j) Existe muy poca cooperación entre los maestros de esta escuela.		
		(M22_l) Si uno de nuestros alumnos tiene muchas inasistencias, su maestro va a la casa a conversar con la familia.		
		(M22_k) Cuando uno de mis alumnos tiene dificultades, me quedo con él fuera de horario para apoyarlo.		
Afilación grupal	(M22_B) Entre todos nos tratamos como miembros de una gran familia.			
	(M22_n) Si pudiera, el año próximo me cambiaría de escuela.			
	(M22_o) Tengo muy buenos amigos en esta escuela			

Ahora bien, si han de seguirse los criterios psicométricos más usuales para la elaboración de escalas, la conceptualización que aquí se ha presentado requeriría como mínimo 10 indicadores por cada una de las tres dimensiones; un total de 30 reactivos. Dado que el presente estudio no tenía por centro realizar un análisis exhaustivo sobre el clima organizacional, se aceptó la restricción de espacio, y se optó por incluir sólo una muestra de 15 reactivos en total. La dimensión motivacional fue subsumida dentro de la grupalidad, con base al argumento anteriormente explicitado del solapamiento de estas dos dimensiones. Cabe precisar que dadas los objetivos particulares de este estudio, no se contó con una encuesta a los alumnos que permitiera medir sus percepciones sobre la organización escolar. El cuadro 4 presenta el conjunto de reactivos propuestos, la escala utilizada y el estadístico de agregación utilizado.

4.4. El procedimiento de análisis

Existe un debate técnico sobre cuál es el orden en que se deben realizar el escalamiento y la agregación de las respuestas. Una postura argumenta por resumir primero la información aportada por

los diferentes reactivos a través de la construcción de escalas a nivel individual para luego agregar éstos índices a nivel de la escuela. Por esta vía se identifica la estructura de dimensiones subyacentes que genera las respuestas individuales a las distintas preguntas. La otra alternativa consiste en primero agregar a la escuela cada uno de los indicadores identificados para medir clima, y en ese nivel de análisis, identificar la estructura factorial subyacente. Por lo general, los índices generados por ambas estrategias suelen estar entre moderada y fuertemente correlacionados¹¹. Siguiendo la propuesta metodológica original de Bryk & Driscoll (1988), aquí se optó por el segundo procedimiento: primero agregación y luego escalamiento.

El estadístico de agregación utilizado en todos los casos fue el promedio de las respuestas en cada ítem dentro de cada escuela. Se descartó el uso de medidas de dispersión porque presentan la dificultad de que su interpretación está subordinada al nivel de la variable medida. Una vez hecha la agregación, se optó por seguir la recomendación de Newmann, Rutter & Smith (1989:230, nota 11) de aplicar al menos dos de los procedimientos señalados por la bibliografía para identificar la estructura subyacente: el análisis de escalamiento, según el modelo Alfa de Cronbach, y análisis factorial. Tal como se reportará en la sección próxima, los resultados son razonablemente consistentes y permiten despejar la sospecha sobre la sensibilidad al método para las inferencias que se realicen.

5. EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN MÉXICO Y EN URUGUAY

5.1. Decisiones adoptadas para el análisis factorial

El análisis subsiguiente se realizará sobre la base de la estructura factorial identificada trabajando a nivel de las escuelas con las agregaciones hechas sobre las variables de las encuestas a los maestros y directores. Tal análisis se realizó por separado para cada país, de tal forma de someter a prueba empírica (aunque no formal) la hipótesis de que existía estabilidad en la estructura subyacente a los reactivos y que por tanto, no había “interferencia sistémica” en la observación del clima organizacional en las escuelas de México y de Uruguay. La extracción de los factores se hizo con el método de componentes principales debido a su más sencilla interpretación. Se adoptó el criterio de varianza mínima de 1 para retener un factor de la solución (Martínez, 1996:461 y ss; Pardo & Ruiz, 2002:405 y ss). La rotación siguió el método Varimax que impone la restricción de que los factores sean entre sí independientes estadísticamente. Finalmente, la interpretación se centró en los reactivos con cargas iguales o superiores a /0.50/, dado el tamaño muestral (Martínez, 1996: 496).

5.2. Discusión de la estructura factorial

El cuadro 5 muestra una estructura factorial compleja, similar en ambos países, confirmándose la hipótesis de multidimensionalidad. La solución obtenida explica casi el 65% de la varianza en las medidas agregadas, con un valor altamente satisfactorio en el test de KMO (0.80). A pesar de la aplicación del método Varimax, la estructura no está balanceada: sólo el primer factor explica entre el 27% y el 29% de la varianza total (o mejor, casi la mitad de la varianza explicada).

El primer factor en ambos países puede entenderse como una representación de la fuerza que tienen los lazos de solidaridad endo-grupales, confirmando la tercera hipótesis hecha. Si bien el énfasis está en la grupalidad, el factor “se carga” tanto en variables de la dimensión cultural como en la dimensión grupal-motivacional. El reactivo más importante fue en ambos casos “en esta escuela todos

¹¹ Para el caso de la encuesta aquí analizada, véase Fernández & Midaglia, 2003.

nos tratamos como miembros de una gran familia”. En **México**, el primer factor rotado se carga en 7 variables: 3 de la subdimensión de motivación, 3 de la subdimensión de cooperación y 1 de la subdimensión de acuerdos. En **Uruguay**, el primer factor rotado se cargó en 8 variables de las distintas subdimensiones: 3 de acuerdos, 1 de expectativas, 2 de motivación y 2 de cooperación. Es de notar que la variable de expectativas tiene una carga factorial también bastante alta (0.42) en el segundo factor. Hay un balance entre las dos subdimensiones. **En ambos países** no hay cargas aquí de la subdimensión de cuidado y atención a alumnos con riesgos, lo cual justifica interpretar este factor como solidaridad *endo-grupal*.

Si bien, el orden de los dos factores subsiguientes extraídos hay que recalcar que se pueden inferir las mismas dimensiones. En ambos países, se extrajo un factor que se carga en indicadores diseñados para observar el **cuidado y atención** focalizadas en los alumnos en situación de riesgo socioacadémico: la visita a la casa, la realización de planes especiales, la atención fuera de hora. Este factor de solidaridad *exo-grupal* tiene un más alto peso relativo en México (15.4%) que en el Uruguay (11.0%).

CUADRO 5. MATRIZ ROTADA DE COMPONENTES PRINCIPALES PARA LA BASE DE MÉXICO Y URUGUAY

	1	2	3	4	H ²	1	2	3	4	H ²
Entre todos nos tratamos como miembros de una gran familia	0.857	0.219	0.050	0.070	0.791	0.869	0.073	0.023	-0.140	0.781
Cuento con el apoyo de mis colegas para la realización del trabajo diario	0.847	0.189	0.156	0.000	0.777	-0.039	-0.093	0.163	0.813	0.698
Existe mucha cooperación entre los maestros de esta escuela (r)	0.807	0.106	0.111	0.010	0.675	0.591	0.262	-0.536	0.005	0.705
Todo el personal docente trabaja estrechamente en equipo	0.702	0.416	0.297	-0.100	0.764	0.847	0.246	-0.103	0.052	0.791
Tengo muy buenos amigos en esta escuela	0.644	0.128	0.105	0.00	0.442	0.726	-0.087	0.161	-0.036	0.562
Ha sido posible que los maestros alcanzáramos un acuerdo sobre objetivos y enfoques (r)	0.616	-0.290	0.126	-0.290	0.564	0.537	0.361	-0.292	0.265	0.574
Si pudiera, el año próximo no me cambiaría de escuela (r)	0.587	0.000	0.05	0.327	0.454	-0.365	0.034	-0.342	0.597	0.608
Si uno de nuestros alumnos tiene muchas inasistencias. Su maestro va a la casa	0.010	0.891	-0.12	0.162	0.834	0.486	-0.008	0.598	0.154	0.618
Cuando uno de mis alumnos tiene muchas dificultades, me quedo con él fuera de horario para apoyarlo'	0.171	0.701	0.153	-0.300	0.634	0.002	0.135	0.784	-0.052	0.636
Todos los maestros elaboramos un plan de nivelación para los alumnos con peores rendimientos	0.276	0.568	0.408	-0.270	0.638	0.727	-0.088	0.072	-0.301	0.632
Todos los maestros aplicamos un mismo enfoque pedagógico	0.188	0.543	0.396	0.128	0.503	0.719	0.405	0.157	-0.032	0.707
Nuestros alumnos saben perfectamente qué rendimiento se espera de ellos	0.204	0.100	0.775	0.000	0.652	0.514	0.401	0.307	-0.141	0.539
En esta escuela todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto rendimiento	-0.100	0.000	0.663	0.341	0.566	-0.089	0.598	0.079	-0.513	0.635
Esta es una escuela muy exigente en el plano académico	0.389	0.147	0.624	-0.160	0.588	0.266	0.720	0.005	-0.071	0.594
Nuestros alumnos están motivados para aprender (r)	0.080	0.000	0.070	0.834	0.707	0.004	0.747	0.010	0.033	0.559
Eigen Value (rotación)	4.086	2.304	1.950	1.244		4.375	2.076	1.654	1.520	
% Varianza explicada en la rotación	27.2%	15.4%	13.0%	8.3%		29.2%	13.8%	11.0%	10.1%	

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

En la estructura factorial se identificó para ambos países un factor de similar peso relativo en términos de varianza explicada (México, 13% y Uruguay, 13.8%), que se carga en reactivos de la dimensión expectativas, dos de ellos similares (“Esta Es una Escuela Muy Exigente en el Plano Académico” y “Nuestros Alumnos Están Motivados para Aprender -R”). Puede interpretarse que este factor latente informa de los niveles de acuerdo en torno a las **expectativas sobre el rendimiento** que pueden alcanzar los docentes sobre sus alumnos. El hallazgo es consistente con la bibliografía de las escuelas eficaces: las organizaciones difieren en cuanto a las precomprensiones que respaldan tácitamente las acciones docentes cotidianas.

El cuarto factor rotado fue distinto en ambos países. Resulta difícil realizar una interpretación teórica clara de qué está midiendo. En razón de su marginal su participación en la estructura factorial (8% en México y 10% en Uruguay) no será retenido para el análisis.

Si se retienen como sustantivas *también* las cargas factoriales iguales o superiores a /0.40/, la matriz informa de varios reactivos que se cargan en dos o más factores, observándose que sólo uno está en la misma situación en ambos países (“*aplicamos un mismo enfoque...*”). Por ejemplo, en México, la “*elaboración de un plan de nivelación*” parecería ser el resultado tanto del factor expectativas como del factor de cuidado y atención. En Uruguay, la comunicación de expectativas de rendimiento a los alumnos sería el resultado tanto de la cohesión endo-grupal como del grado de consenso entre los maestros. Este tipo de reactivo “bisagra” podría interpretarse como indicio de interdependencia entre factores, o también como reactivos “impuros” que debieran ser depurados en el momento del escalamiento. Se descartó aquí esta decisión por la reducida cantidad de ítems.

En síntesis, se retendrán los tres primeros factores interpretables en forma similar en ambos países. Tales dimensiones de endo-grupalidad, cuidado a los alumnos y expectativas/visión de escuela explican alrededor del 55% de la varianza total.

5.3. Construcción de los índices de clima

En otros trabajos (Fernández, 1999 y 2001) propuse construir una sola escala. Tal solución no parece razonable dada la estructura factorial compleja reportada. En su lugar, parecería más adecuado construir escalas para cada una de las tres dimensiones. Esto puede hacerse mediante un índice sumatorio *para cada país por separado* que usa los ponderadores derivados del análisis factorial (“índices factoriales”). Las medidas se expresan en puntajes Z y son independientes entre sí por el método de extracción aplicado. Tal solución tiene dos inconvenientes: i) no permite comparar niveles entre los países; y i) ata las escalas a los parámetros de la muestra analizada aquí.

CUADRO 6. VALORES DE CONFIABILIDAD (ALFA DE CRONBACH) LOS ÍNDICES DE CLIMA ORGANIZACIONAL

	México		Uruguay	
	Ind. Factorial	Ind. Sumatorio	Ind. Factorial	Ind. Sumatorio
Solidaridad endo-grupal	0.80	0.86	0.81	0.81
Cuidado y atención de alumnos	0.70	0.78	0.62	0.48
Consenso en expectativas y visión de escuela	0.66	0.68	0.68	0.71

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

El procedimiento alternativo adoptado para eludir ambos problemas consistió en construir índices sumatorios simples para cada dimensión reteniendo sólo los reactivos con carga sustantiva en cada factor (incluyendo los ítems “bisagra”). Se obtuvo una confiabilidad aceptable (superiores a 0.70, Spector, 1992) con la excepción del índice de atención y cuidado para Uruguay (Cuadro 6). Entre ambos tipos de índices, se observaron intercorrelaciones muy altas y positivas para cada dimensión, siendo la menor de 0.784 entre los dos índices de expectativas en la base de Uruguay.

5.4. ¿Multi o unidimensionalidad?

Ahora bien, subsiste aún la hipótesis de que el clima es una dimensión única de la organización escolar. La sospecha crece con la restricción de la ortogonalidad de la rotación varimax y por el número de ítems bisagra. En consecuencia, se realizó un nuevo análisis factorial sobre los 15 reactivos pero esta vez utilizando el método de rotación “Oblimin”. Básicamente, este método toma en cuenta la posibilidad de que pueden existir correlaciones de alguna magnitud entre los factores extraídos. Identificados y grabados en la base los nuevos factores, se procedió a analizar la matriz de sus correlaciones. La correlación más alta obtenida fue de 0.30 para México y de -0.18 para Uruguay, concluyéndose que es razonable mantener el supuesto de independencia y así trabajar con un modelo factorial más parsimonioso.

Hecho esto se volvió a trabajar con los índices factoriales generados mediante la rotación varimax para examinar la posibilidad de obtener un factorial de segundo orden. En ambos casos la conclusión a la que se arriba es la misma y reafirma lo enunciado en el párrafo anterior: no parece existir evidencia convincente que muestre la existencia de un único factor subyacente a las dimensiones identificadas.

5.5. Correlatos estructurales: primera aproximación

Pretendo concluir este análisis empírico con un estudio que permita validar las escalas construidas observando las relaciones que pueden existir con factores hipotetizados como causas. Las teorías revisadas coinciden en señalar que el clima está inversamente correlacionado con la escala de la escuela y directamente con la estabilidad del personal; las teorías no aclaran con qué magnitud ni tampoco cuál es la forma funcional precisa de tal relación, por lo que aquí registraré sólo: i) la existencia y ii) el sentido de las correlaciones. El cuadro 7 muestra los hallazgos. Los índices no tienen un comportamiento uniforme entre países ni entre dimensiones, pero aún así resulta razonable con lo esperado. Tanto en México como en el Uruguay, el incremento en la escala de la escuela impacta negativamente sobre dos de las tres escalas de clima, aunque sólo se replica para el grado de atención y cuidado de los alumnos; magnitud que además, no varía al controlar el contexto sociocultural de la escuela. En cambio, la estabilidad de los maestros en la escuela no alteraría el grado de atención.

Existen diferencias entre ambos países en el comportamiento del factor de endogrupalidad. Mientras que en México se observa una reducción en la fortaleza de los lazos a medida que se incrementa el tamaño de la escuela, en el Uruguay, esta dimensión del clima está afectada significativamente por la estabilidad.

Finalmente, el índice de expectativas y consensos en la visión de escuela parecería estar afectado más por la estabilidad de los maestros en la escuela que por la escala de la organización; aunque debe observarse que en el caso de México tal relación no es estadísticamente significativa.

Para explicar este comportamiento deberían avanzarse algunas hipótesis adicionales tanto sobre la formación del magisterio en ambos países, la movilidad de los docentes entre escuelas, así como también el tamaño de la jurisdicción analizada, la dispersión/concentración geográfica de las

escuelas y sobre todo el papel del sindicalismo. Esto puede contribuir a que sea razonable entender que el grado de cuidado pueda no afectarse por la estabilidad en las escuelas porque es probable que como orientación, sea un resultado más de la etapa de formación del maestro que de la etapa profesional en cada escuela. El tamaño de la escuela actúa obstaculizando la puesta en práctica de esta orientación pre-existente. A su vez, los lazos de cooperación y amistad entre los maestros de una escuela parecerían estar en Uruguay más afectados por la vida cotidiana de la escuela (y de ahí la sensibilidad de la medida hacia la estabilidad). Es razonable pensar que en México, el sindicalismo es un mecanismo extra-organizacional que fortalece o debilita los lazos de solidaridad endo-grupal proveyendo de otros espacios de encuentro entre los maestros.

CUADRO 7. CORRELACIONES ENTRE LOS ÍNDICES DE CLIMA Y VARIABLES ESTRUCTURALES

	México		Uruguay	
	Número de alumnos	Años promedio de antigüedad de los docentes en la escuela	Número de alumnos	Años promedio de antigüedad de los docentes en la escuela
Solidaridad endo-grupal	-0.214 **	-0.098	-0.118	0.195 ***
Cuidado y atención de alumnos	-0.351 ***	0.099	-0.182 **	0.030
Consenso en expectativas y visión de escuela	-0.061	-0.123	-0.003	-0.328 ***

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003. (***) $P < 0.01$; (**) $P < 0.05$.

Este pequeño examen claramente deja más preguntas que respuestas. Sin embargo, ha permitido cumplir con el objetivo de mostrar la utilidad analítica del enfoque, sobre todo cuando se ensaya una explicación de las diferencias entre escuelas y entre sistemas educativos. El estudio de los determinantes del clima queda pendiente como tarea.

6. IMPLICANCIAS DE LOS HALLAZGOS

El ejercicio comparativo realizado en una muestra de escuelas primarias públicas de México y de Uruguay permite concluir con tres reflexiones respecto del desarrollo de un enfoque teórico-metodológico cuyo objeto es describir el plano de la integración social de las organizaciones escolares.

En primer lugar, se reconstruido el concepto de la noción de clima organizacional fundamentado en la teoría de Habermas, diciendo que refiere al trasfondo de sentidos compartidos, pre-comprensiones que respaldan apromblemáticamente, los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización (maestros, administrativos y alumnos). En tal sentido, el trabajo abandona la “metáfora” y muestra los rendimientos explicativos de una noción inscripta en un marco teórico más amplio y general del cual se puede beneficiar luego todo el análisis organizacional de la educación. Es decir, este concepto permite avanzar un primer paso en la dirección a una teoría dual de las organizaciones escolares en el sentido de Habermas, y considerar a las escuelas como sistemas sociales simbólicamente integrados.

En segundo lugar, el trabajo teórico permitió deducir indicadores y observar una estructura factorial consistente con las dimensiones teóricas distinguidas. La matriz de componentes rotados que

fuera examinada permitió identificar conceptualmente y con claridad tres factores que se corresponden genéricamente con la dimensión “grupalidad”, “cultura” y una tercera dimensión relativa a las relaciones de cuidado de los maestros a los alumnos según la percepción compartida por los primeros. El factor de mayor peso en el análisis representaría la fuerza de los lazos de solidaridad y empatía entre los maestros de la escuela. El hallazgo es coherente con los antecedentes: un componente central del clima es la comprensión compartida sobre las características del grupo de miembros en tanto tal. Un segundo factor identificado abarca tres indicadores culturales, en particular, reactivos que miden qué tan elevadas son las **expectativas** docentes sobre el nivel académico que pueden alcanzar los alumnos. El hallazgo es particularmente relevante en el contexto de los aportes hechos por la investigación sobre las escuelas eficaces y permite añadir al concepto general de clima una nota de especificidad para las organizaciones escolares. Finalmente, el análisis factorial agrupó a los indicadores de la dimensión de grupalidad que miden las percepciones compartidas de los maestros respecto del **cuidado, la atención y la responsabilidad colectiva** con los alumnos en condiciones socioacadémicas más desfavorables (inasistencias altas y rendimientos insuficientes). Este hallazgo no estaba particularmente previsto aquí aunque sí la anticipaban tanto la conceptualización de Bryk & Driscoll (1988), como la de Lee (2001) y la noción de “*clima de servicio*” de Shneider et al (2000). El hecho de que haya sido diferenciada de la endo-grupalidad es coherente con lo que se ha reportado por la investigación: esta dimensión del clima es la más importante para explicar diferencias en distintos tipos de resultados de los alumnos, desde el aprendizaje hasta el abandono (Lee, 2001; Fernández, 2001).

La tercera conclusión importante que se extrae de este análisis tiene que ver con su carácter comparativo. La estructura factorial subyacente a los quince reactivos y sus medidas agregadas se ha mostrado altamente estable para las jurisdicciones seleccionadas de dos países que presentan grandes diferencias en sus estructuras macro-sociales y en particular, en sus sistemas educativos. Hasta ahora, los estudios orientados a la medición del clima han enfatizado su estudio dentro de un mismo sistema de sociedad o incluso dentro de una misma jurisdicción administrativa de la educación de un país. La falta de una perspectiva comparativa dejaba abierta la posibilidad de cuestionar el concepto por etnocéntrico, propio de una cultura moderna o histórico-determinado por la burocratización. Sin embargo, al menos con las limitaciones de la muestra analizada, debe reconocerse que el dominio de la forma en que la teoría ha sido medida, tiene una extensión mayor que la inicialmente probada. Más aún, un reciente estudio comparativo que analizó las estructuras de desigualdad de aprendizaje en la educación primaria de Argentina, México y Uruguay permitió corroborar la estructura factorial identificada aquí utilizando esta vez muestras de indicadores distintas para cada país (Fernández, 2004a: cap. XII).

La estabilidad de la estructura subyacente que proporcionan estos dos tipos de hallazgos contribuye a hacer más razonable la teoría esbozada y por tanto, la importancia que tiene considerar este tema en el análisis organizacional de las escuelas primarias y secundarias. Pero para avanzar sistemáticamente en su tratamiento será necesario realizar tres tareas. En primer lugar, será imprescindible *ampliar* la observación del clima introduciendo un tratamiento sistemático de las percepciones de los alumnos de las escuelas, con el fin de clarificar la estructura dimensional del clima; en particular, observar el peso y la consistencia que puedan tener las premisas compartidas sobre las que se apoyan las relaciones entre maestros y alumnos. Sin dudas los aportes hechos por la investigación sobre el clima de servicio serán de gran valor aquí.

También es preciso formular un sistema de hipótesis sobre cómo se articula este concepto de clima con otros aspectos de la organización que han sido tradicionalmente vinculados con el clima

desde el temprano estudio de Kurt Lewin: la gestión y la estructura organizacional. De acuerdo a la bibliografía, este es un aspecto crítico en particular para el estudio de las escuelas secundarias donde por un lado, el currículum impone el grado de diferenciación funcional de los roles; y por otro, la lógica de la asignación de profesores sigue más la lógica de la carrera docente-disciplinar que la consolidación de organizaciones pedagógicas. En este contexto, podría estudiarse por ejemplo, la inversión de los papeles lógicos que tendría el clima y la gestión en primaria y en secundaria.

En tercer lugar, avanzar en el análisis de las relaciones entre el clima y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los hallazgos son más bien recientes; no son totalmente concluyentes (Fernández, 2004a) y tienen aún un estatus de correlaciones más no de explicaciones. Habrá que mostrar cómo diferentes grados de comunitarismo en el clima organizacional impactan diferencialmente sobre los logros en las evaluaciones de aprendizaje, así como también en otros resultados escolares tales como el abandono y las conductas violentas. Es razonable esperar que tal vez algunas de las dimensiones tengan efectos profundos en los resultados en tanto que otras sólo sean marginales. Faltan estudiar los “mecanismos”, una línea de investigación que con toda probabilidad empuje a diseños mixtos que complementen los análisis cuantitativos con estudios de casos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. (ed) (1994). *El debate micro / macro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*. UK: Cambridge.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Bryk, A. & Driscoll, M.E. (1988). *The School as a Community. Theoretical Foundations, Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Working Paper 88/1105. Chicago: The University of Chicago..
- Bryk, A.; V. E. Lee & P. Holland (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: University Press.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (2003). The role of school and classroom climate in elementary school learning environment. En Freiberg, Jerome (ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Routledge Falmer Press.
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate?. A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), pp. 619-654.
- Edmonds, R. (1979). "Effective Schools for the Urban Poor". *Educational Leadership*, 37, pp. 15-27.
- Fernández, T. (1999). *Análisis organizacional en Educación. Estudio muestral sobre gerencia, iniciativas de cambio, clima y eficacia en los liceos públicos del Uruguay*. Documento de trabajo n°46. Montevideo: Depto. de Sociología de la Universidad de la República.
- Fernández, T. (2000). *Análisis multinivel de los logros académicos de los alumnos en sexto año de Primaria*. Documento de Trabajo, circulación restringida. Montevideo: Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) /Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP).
- Fernández, T. (2001). *Contribución al análisis organizacional en educación*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR)/Ediciones Plural.
- Fernández, T. (2003). *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: un análisis de tres niveles*. México: INEE.
- Fernández, T. (2004a). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis de Doctorado. México: El Colegio de México.
- Fernández, T. (2004b). De las 'escuelas eficaces' a las reformas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 65.

- Fernández, T.; Alesina, L.; Cabrio, S.; Caggiani, E.; Fuertes, K.; García, E.; Perez, M. & Sosa, A. (2000). *Condiciones de desempeño profesional de los maestros uruguayos*. Informe de investigación n°20. Montevideo: Departamento de Sociología/Universidad de la República.
- Fernández, T. & Midaglia, C. (2003). *Quiénes y cómo usan los informes generados por los sistemas de evaluación de la educación Primaria. Los casos de México y Uruguay*. CIESU (Uruguay), COLMEX (México) con el apoyo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Friedkin, N. & Slater, M. (1994). School leadership and performance: a social network approach. *Sociology of Education*, 67, pp. 139-157.
- George, J. & Bishop, L. (1971). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), pp. 467-475.
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la Acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Teorema.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Washington: University Press.
- Hellriegel, D. & J. W. Slocum Jr. (1974). Organizational climate: measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), pp. 255-280.
- Hoy, W. & Feldman, J. (2003). Organizational Health Profiles for High Schools. En Freiberg, J. (ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning environments*. London: RoutledgeFalmer..
- King, G.; Keohane, R. & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *The American Journal of Sociology*, 44(6), pp. 868-896.
- Lee, V.E. with the coloboration of Smith, J. (2001). *Restructuring High Schools for excellence and Equity. What Works*. New York: Teacher College.
- Lewin, K. & Lippit, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminar note". *Sociometry*, 1(3/4), pp. 292-300.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization*. New York: McGraw Hill.
- Litwin, G. (1982). Clima y motivación. En D. Kolb; I. & McIntyre, J. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall.
- Litwin, G. & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Press.
- Macbeath, J. & Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. In Idem (ed) *Improving School Effectiveness*. Suffolk : Open University Press.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis Psicológica..
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *Schools Matters*. California: The University of California Press.
- Newmann, F.; Rutter, R. & Smith, M. (1989). Sense of Efficacy, Community and Expectations. *Sociology of Education*, 62, pp. 221-238.
- Owens, R. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana..
- Payne, R. & R. Mansfield (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), pp. 515-526.
- Payne, R. (2000). Climate and Culture: How Close Can They Get?. En Ashkanasy, N.; Wilderom, Celeste & Peterson, M. (editors) *Handbook or Organizational Culture & Climate*. California: Sage Thousand Oaks.
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. México: McGraw Hill.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations - I. *Administrative Science Quarterly* 1(1).
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquire*. New York: John Wiley.

- PISA/UNESCO (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD/UNESCO.
- Ravela, P.; Picaroni, B.; Cardozo, M.; Fernández, T.; Gonet, D.; Loureiro, G. & Luaces, O. (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Montevideo: UMRE-MECAEP-ANEP.
- Reichers, A. & Schneider, B. (1990). "Climate and Culture: An Evolution of Constructs". En Schneider, B. Idem. *Organizational climate and culture*. San Francisco: Joseey-Bass Publishers.
- Rutter, M.; Maugham, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Schein, E. (1996). Culture: the Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2). pp. 229-240.
- Schneider, B. (editor) (1990). *Organizational climate and culture*. San Francisco: Joseey-Bass Publishers.
- Schneider, B. ; Bowen, D.; Ehrhart, M. & Holcombe, K. (2000). The climate for service. Evolution of a concept. En Ashkanasy, N.; Wilderom, Celeste & Peterson, M. (editors). *Handbook or Organizational Culture & Climate*. California: Sage Thousand Oaks.
- Sparrow, P. & Gaston, K. (1996). Generic climate maps: a strategi application of climate survey data?. *Organizational Behavior*, 17, pp. 679-698.
- Stevens, & Sanchez (2003). Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. In Jerome Freiberg (ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Routledge Falmer.
- Tagiuri, R & Litwin, G. (ed) (1968). *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.