

EDUARDO TERRÉN

“RUTINA, DIVERSIDAD E INCERTIDUMBRE: LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ANTE ENTORNOS MULTICULTURALES”

(publicado en: Carapeto, N.S. (ed.), *A Gestao da educaçao na sociedade mundializada*, DP&A, Rio de Janeiro, pp. 127-155).

Uno de los principales retos a los que debe hacer frente la escuela en este comienzo de siglo es, sin duda, el de ser una institución socializadora eficaz, capaz de dotar a los más jóvenes de los fundamentos de una ciudadanía activa que refuerce la sociedad democrática en un contexto cada vez más globalizado e incierto. Para que este contexto no arrastre consigo una pérdida de la calidad democrática de nuestras sociedades, para que éstas no se contenten con la reproducción de meros individuos, sino que trabajen conscientemente en la forja de auténticos ciudadanos, conseguir una buena educación es una tarea insustituible que pasa por construir lo que Alain Touraine llama “una escuela de sujetos”, una escuela capaz de ofrecer iguales oportunidades de autonomía a un público cada vez más caracterizado por una creciente diversidad social y cultural. Evidencia empírica de esta creciente diversidad es la progresiva incorporación a las aulas de nuestro país de un nuevo alumnado procedente de la inmigración y de una comunidad tradicionalmente excluida de la escolarización (sobre todo en niveles postprimaria) como es la comunidad gitana.

Buena parte de los hábitos y expectativas que dominan la cultura escolar se han forjado a lo largo de una historia de uniformización burocrática del saber en la que *un* modelo y *una* práctica bastaban para hacer frente a un mismo tipo ideal de alumnado. El objetivo de esta ponencia es, precisamente, comprender cómo una organización tan burocratizada como la escuela puede adaptarse a la incertidumbre que supone la incorporación a su vida cotidiana de un público cuya heterogeneidad demanda un tipo de atención que cuestiona las rutinas establecidas de la organización. El hecho es que hay centros que sobreviven de una manera y otros de otra; unos se revuelven, otros se adaptan con más

resignación que ilusión, otros cambian e innovan... ¿Qué tienen los unos que no tengan los otros? Por utilizar una expresión tan feliz como ya trillada ¿qué es lo que hace que unas escuelas tengan más “capacidad de aprendizaje” y sean más eficaces en su readaptación a un entorno multicultural? <sup>1</sup>.

Para responder a esta pregunta central la ponencia precisa en primer lugar en qué consiste realmente el reto de la multiculturalidad considerado como un incremento de la complejidad del entorno al que debe adaptarse la escuela. Seguidamente al establecimiento de este hecho, se profundiza en la necesidad de contar con una imagen caliente de la organización educativa, una imagen sensible al entramado interior de relaciones sociales formales e informales que pueden considerarse como parte del capital social de las escuelas. Se presenta este enfoque como resultado de una transición desde el paradigma burocrático de la organización al postburocrático. A partir de este marco analítico se plantea la importancia del clima de la organización como variable fundamental en la búsqueda de esa gestión eficaz y democrática de la multiculturalidad. Se ofrece seguidamente una tipología exploratoria de escuelas en función de su respuesta y de su clima característico. La idea que subyace a este trabajo es que la gestión de la realidad multicultural ofrece una oportunidad de reforzamiento de la educación democrática, pues aquel tipo de clima más acorde con las prácticas de ésta parece propiciar un contexto de acción adecuado para que el contacto intercultural no sea víctima de las actitudes y representaciones que acompañan al racismo; para forjar en definitiva, una organización eficaz a la hora de combatirlo.

La multiculturalidad de la que hoy tanto se habla es un fenómeno vinculado al actual proceso de cambio social. Tiene sus fundamentos en los movimientos transnacionales de población desencadenados por la desigualdad que acompaña

---

<sup>1</sup> La metáfora del aprendizaje organizativo puede verse desarrollada en Bolívar (2000), que se abre con la siguiente advertencia de A. Hargreaves: “la estructuración de las escuelas como organizaciones que aprenden constituye una estrategia importante para el cambio en la era postmoderna, pero (...) para que el aprendizaje organizativo nos ayude en la renovación de la escuela tenemos que renovar el mismo concepto de aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública”. Por otro lado, la forma en que Giddens conecta el cambio social actual con la gestión de la incertidumbre (muy importante para seguir el planteamiento de Hargreaves) reconoce una estrecha ligazón entre la tolerancia de la diversidad cultural y el futuro de la democracia (Giddens, 1999).

a la globalización de las economías y en los movimientos ideológicos a que dan lugar estrategias identitarias muy diversas. Es un fenómeno que registra una especial relevancia en España por dos razones principalmente. Por un lado, hemos sido país de emigración durante cuatro quintas partes del pasado siglo y, por consiguiente, contamos todavía con escasa experiencia como sociedad de acogida. Por otro, nos hallamos envueltos en una crisis de pertenencia todavía no resuelta que presenta dos frentes: el que se deriva del complejo reconocimiento de nuestra propia identidad nacional como una realidad plural y el que se deriva de nuestra integración en esa no menos compleja entidad cultural supranacional que es Europa. Ambos tipos de razones parecen empujarnos hacia un necesario reaprendizaje de la convivencia que nos permita redefinir nuestra identidad y readaptar tanto las actitudes vinculadas a nuestros sentimientos de pertenencia como las instituciones a través de las que intervenimos en la socialización e integración social de las personas. De la eficacia de esta readaptación depende en buena medida nuestra capacidad de acogida.

La multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio se presenta como un factor de incertidumbre que cuestiona tanto los hábitos y representaciones heredados como las rutinas y la organización de las instituciones tradicionalmente modernas<sup>2</sup>. Cuestiona, incluso, las variantes más socioliberales del discurso que las arroja, pues, pone en duda que –como tradicionalmente se había venido pensando– la igualdad sólo pueda establecerse sobre un continuo cultural homogéneo (Taylor, 2000) El estímulo de la incertidumbre suele generar ansiedades y éstas empujan a adoptar recetas fáciles que, a fuerza de simplificar el fenómeno, simplifican también nuestras actitudes y limitan las posibilidades de readaptación de nuestras representaciones y comportamientos. En este sentido, las dos recetas más socorridas oscilan entre una insensata demonización del fenómeno y, frente a ella, una no menos insensata sacralización del mismo. La primera lo anatematiza asociándolo con la decadencia social y la ingobernabilidad.

---

<sup>2</sup> No en vano se habla de la escuela como una institución “robusta” (Eisner, 1992), esencialmente “conservadora” (Rudduck, 1994) o, simplemente, guiada por un imperativo burocrático (Hargreaves, 1996).

La segunda lo edulcora hasta adorarlo como fuente inequívoca de riqueza. Cada una de estas recetas se nutren de sendos tipos de discursos polarizados: el uno culpabiliza a los inmigrantes de su situación, doblegándose al pánico moral que siembran las imágenes mediáticas de pateras y hijabs, imágenes que –sobre todo tras el 11 de septiembre- contribuyen a difundir por doquier un clima de amenaza social, degeneración cultural y miedo hacia unos “otros” cuya representación como “extraños” permite una cierta resurrección del lenguaje de la peligrosidad social. Por su parte, el segundo de los discursos referidos es el que celebra la diferencia cultural como ingente e inequívoca fuente de riquezas, como si discutir criterios morales o pautas de organización social supusiera un esfuerzo similar al de elegir a qué tipo de la mal llamada música étnica aficionarnos o en qué tipo de restaurante exótico invitar a nuestros amigos.

Ambos discursos proporcionan recetas de urgencia que resultan socorridas en tiempos de incertidumbre, pero que ofrecen una base poco realista para una correcta conceptualización tanto del fenómeno en sí mismo como de los retos que presenta. La multiculturalidad no es una gangrena, pero tampoco es el paraíso. Es simplemente una situación de hecho que, según creo justo reconocer, supone de entrada una dificultad, pues su gestión implica la puesta en juego de argumentos y deliberaciones acerca de lo que nos es posible y/o deseable compartir, admirar y respetar y, en esa misma medida, aprender o enseñar. Pero una dificultad no tiene porqué verse como un mal a evitar. Puede también considerarse como una oportunidad de mejora. La valoración que se haga de la multiculturalidad no debe depender, así, de una posición apriorista basada en ideas abstractas como la incompatibilidad de las culturas o las bondades del mestizaje, sino que debe resultar de la forma en que se gestione la oportunidad que brinda. Frente a los excesos que propician uno y otro discurso, lo que precisa la gestión de la multiculturalidad es, pues, una gran dosis de sentido común y realismo bien informado, actitudes fundamentales sin las que poco sentido tienen virtudes que, como la generosidad y la solidaridad, pueden ser renovadas en un eventual enriquecimiento de nuestra cultura democrática y de sus instituciones clásicas, como es el caso de la escuela.

Pero, ¿cómo pueden las escuelas mostrarse generosas y solidarias al mismo tiempo que eficaces en su gestión de la multiculturalidad? Para introducirnos en la cuestión conviene, quizá, tener presente que en el fondo, el público de las escuelas siempre ha sido más heterogéneo de lo que a menudo tiende a pensarse. Basta reflexionar sobre las tensiones, readaptación de prácticas y cambios institucionales a que han ido dando lugar las incorporaciones al sistema educativo de sectores diversos de población como los trabajadores y las mujeres, inicialmente muy distantes de los valores y hábitos de la clase media y del androcentrismo que han venido caracterizando a la cultura escolar. Es decir, ha habido –y todavía hay- mucha diversidad que no es diversidad étnica y ante la que la escuela ha ganado en capacidad de inclusión y oferta de oportunidades a través de mecanismos como la expansión de los centros y de la gratuidad del acceso, las becas, la comprensividad o la coeducación. A través de estos mecanismos la escuela ha trabajado ya con estos otros tipos de diversidad y –aunque no hay que darse todavía ni mucho menos por satisfechos- no lo ha hecho del todo mal a juzgar por los resultados. Sin duda, la escuela ha mejorado. No obstante, parece haberlo hecho de una forma que en muchos casos se resiste a dar sus frutos cuando la diversidad apreciable tiene un componente étnico. ¿Porqué parece que le cuesta tanto a la escuela gestionar ese tipo de diversidad que entraña la multiculturalidad?

Quizá por su carácter inesperado y su contenido de extrañeza, pues “en las organizaciones orientadas por los imperativos burocráticos hacia el consenso y la conformidad lo imprevisto no se acepta con facilidad y lo extraño se persigue o se expulsa sin demasiadas contemplaciones” (Hargreaves, 1996: 208). Y ello se debe seguramente a que la cultura de la organización educativa siempre ha estado presa de una inercia hacia la uniformización cultural<sup>3</sup> (un estado, una lengua, una

---

<sup>3</sup> Vease al respecto la importancia concedida por Meyer y Ramírez (1999) al mito de la uniformización a la hora de entender la expansión de la escuela moderna en el contexto de los procesos mundiales de estandarización del modelo racionalizado del estado-nación. Siguiendo el uso que Antonio Novoa hace de la idea de la “gramática de la escuela” de Tyack y Tobin (1994) para designar a este conjunto persistente y casi inmutable de rasgos burocráticos que constituyen nuestra imagen prácticamente “naturalizada” de la educación (escolar), J. Barroso (2001) condensa el mito en la fórmula: “enseñar a muchos como si fuesen uno”.

escuela –decía Napoleón), una inercia que la ha hecho terreno abonado para una visión excesivamente mecánica y esclerótica de la integración y del trato supuestamente igualitarista. Esta inercia modernizadora está relacionada con el papel desempeñado por el aparato de la escuela nacional de masas en la organización burocrática del conocimiento y en la construcción de las naciones como entidades culturales homogéneas.

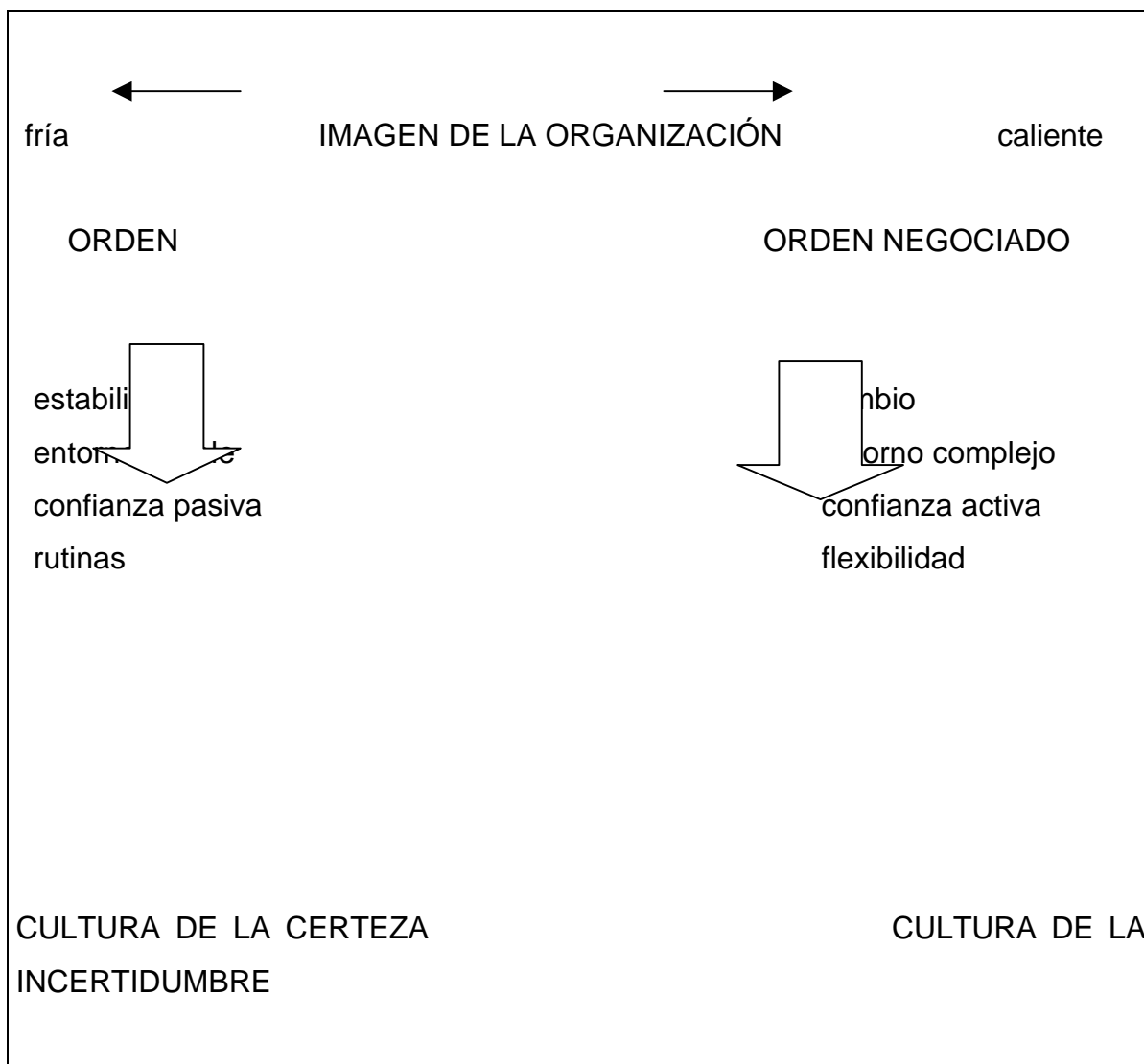
La consideración de la escuela como una organización burocrática ha dado sus frutos cuando se la ha contemplado en el escenario de un entorno estable y uniforme, como ha sido el que ha caracterizado a una población escasamente móvil y étnicamente homogénea a la que se consideraba necesario asimilar a una cultura e identificar con un territorio. Éste fue el escenario moderno clásico de una escuela de masas al servicio de la construcción nacional. El horizonte de cambio actual, sin embargo, propone un escenario que podríamos calificar de “postmoderno” (Harvey, 1993), un escenario que constituye un entorno mucho más complejo y que, en consecuencia, apela a una consideración “postmoderna” de las organizaciones con las que hemos llegado hasta él (Hassard y Parker, 1993)<sup>4</sup>. La clave de esta nueva consideración “postburocrática” de las organizaciones consiste en poner el énfasis no tanto en la organización de la producción como en la producción de la organización misma. Hablar de un paradigma postburocrático indica, pues, dos cosas: 1) que, por un lado, la gestión de las organizaciones ha dejado de confiar *exclusivamente* en la rigidez de unas estructuras burocráticas sólo eficaces y eficientes en entornos simples y estables; y 2) que, por otro lado, el análisis de las organizaciones ha pasado a poner en primer plano aspectos de la vida organizativa que tienen más que ver con una imagen caliente de la organización que con una fría; una imagen basada más en

---

<sup>4</sup> He desarrollado más en detalle esta transición en “El agotamiento de las ilusiones modernas: educación y postmodernidad”, cap. 5 de Terrén (1999). Hargreaves (1996: 36s, 94), por su parte, sintetiza gráficamente la transición hacia este mundo postmoderno “rápido, comprimido, complejo e inseguro” (...): “si la metáfora de la organización de la modernidad es la de la huevera de cartón, con sus huecos independientes, la correspondiente a la postmodernidad es el mosaico móvil” [porque] “la organización postmoderna se caracteriza por redes, alianzas y proyectos más que por papeles y responsabilidades relativamente estables”.

los flujos de comunicación y los vínculos de afectividad que en los organigramas. Por decirlo con un vocabulario de todos conocido, y especialmente querido en el terreno educativo, la imagen postburocrática de la organización juega más en el terreno del curriculum oculto que en el del curriculum manifiesto.

Cuadro 1. Paradigmas burocrático y postburocrático



En definitiva, la imagen caliente de las organizaciones suministrada por el paradigma postburocrático nos ofrece una visión de la organización como “construcción cultural” muy dependiente de su red de relaciones y del sentimiento

de “nosotros” que en ella se origina (algo que, curiosamente, ya puso de manifiesto Waler en los años treinta). Es esta imagen la que nos permite analizar con más precisión hasta qué punto las organizaciones educativas alimentan un sentimiento de comunidad y entramado de relaciones basado más en la responsabilidad compartida y la confianza en los otros que en la estructura heredada y la inercia de las rutinas. Y es que –como apunta Hargreaves (1996: 46, 84) siguiendo el énfasis puesto por Giddens en la desorientación que conlleva la crisis de las certezas típicamente modernas- la decisión y resolución de problemas en colaboración constituye una piedra angular de las organizaciones postmodernas en su pugna por readaptarse a las nuevas incertidumbres generadas por un entorno más complejo.

En lo que sigue se verá la importancia de este enfoque en la consideración de la forma en que las organizaciones educativas se adaptan a las exigencias de la multiculturalidad. Baste señalar, por ahora, que la multiculturalidad –como todo otro cambio en las variables del entorno- genera incertidumbre, y que la incertidumbre se acopla mal a los modelos burocráticos tanto de análisis de la organización como de la organización misma. Lo primero porque ese modelo de análisis basado en el tipo ideal de la burocracia weberiana es poco sensible a las zonas borrosas de las relaciones informales que atraviesan la vida cotidiana de una organización; lo segundo porque la rigidez estructural del modelo clásico de organización burocrática (una rigidez en buena medida deducida de la perspectiva analítica clásica) la hace poco adaptativa al cambio necesario para reducir la incertidumbre procedente de los cambios del entorno. Si, como afirma Hargreaves (1996: 277), la previsibilidad que constituye la base de la confianza se ha transformado en inflexibilidad bajo el modelo burocrático de organización, el reto del cambio educativo pasa hoy en gran medida por reinventar esa confianza, lo que significa tomarse en serio el aumento del capital social de las escuelas<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Recuérdese, en este sentido, que, según Coleman (2001: 55), el capital social se produce mediante cambios en las relaciones de las personas que facilitan la acción: un grupo que cuente con vínculos sociales basados en la fiabilidad mutua y la confianza será capaz de conseguir más que otro que carezca de ellos. En esa medida puede considerárselo como susceptible de ser más en su desempeño.



Pero, ¿por qué puede decirse que la multiculturalidad supone un entorno más complejo que la monoculturalidad y que las exigencias que ella misma plantea a la organización educativa aumentan la incertidumbre en la que ha de desenvolverse su práctica? Existen varias razones que permiten esta afirmación. En primer lugar, la acogida en un centro de alumnado procedente de la inmigración o de minorías tradicionalmente excluidas del sistema educativo (como es el caso de los gitanos) plantea dificultades nuevas que van desde el escaso dominio de la lengua de enseñanza o de hábitos fundamentales de la cultura escolar hasta las dificultades derivadas de tener que establecer contactos con familias que se encuentran distantes de ella o de tener que afrontar el conflicto reactivo al que pueden dar lugar las familias autóctonas en los primeros momentos del contacto interétnico. Todo ello hace acuciante la necesidad de medidas que casi nunca son evidentes y que normalmente no forman parte de los recursos habituales de un centro y de su plantilla docente. Por eso es frecuente que ante este tipo de situaciones, y más allá de la inflación de exigencias que infla el rol del profesorado, la escuela se vea obligada a trascenderse a sí misma y recurrir a profesionales, programas u organizaciones que no forman parte de su repertorio clásico de recursos. Además, y más allá de los esencialismos epistemológicos a través de los que a veces suele contemplarse la atención a la diversidad cultural, lo cierto es que la propia diversidad es muy diversa en sí misma. Las situaciones a que da lugar varían enormemente según el volumen y antigüedad de la presencia del grupo minoritario en el entorno, su grado de acceso a recursos tanto materiales como simbólicos, el proyecto migratorio de los adultos, las redes de socialización extraescolar existentes, la intensidad de la estereotipia dominante, etc. Esta tremenda variabilidad de situaciones que trae consigo la multiculturalidad hace que las medidas necesarias no pueden importarse de forma automática. Después de todo, su eficacia depende en buena medida de la forma en que sean adaptadas a cada circunstancia concreta, lo que obliga a un importante desarrollo de la autonomía y la coordinación no sólo del centro, sino también de los diferentes equipos que trabajan a diferentes niveles y que, de esta forma, se ven enfrentados a un esfuerzo extra de responsabilidad profesional.

Dada la complejidad que conlleva la búsqueda de una respuesta eficaz a la gestión escolar de la multiculturalidad, es más que probable que el proceso de readaptación puesto en marcha ponga al descubierto lagunas formativas o carencias organizativas que limitan la capacidad de respuesta. Lastradas, además, en muchas ocasiones, por la urgencia, dichas limitaciones pueden dar lugar a salidas sólo transitoriamente validas que, sin embargo, con el tiempo pueden tornarse problemáticas. En cualquier caso, lo que parece claro es que el proceso de readaptación que abre la escuela a un proyecto de cambio sobre sí misma es un proceso de aprendizaje permanente que exige una extraordinaria dosis de implicación y comunicación, lo que lo hace muy sensible a los desacuerdos, falta de implicación y estrategias de “gorrón” o de no cooperación que pueden minar la calidad del vínculo social del claustro en particular y de la comunidad educativa en general. Por ello, como veremos, los factores que más intervienen en la constitución de ese vínculo social de la organización (los factores que alimentan esa “producción de la organización” en la que pone tanto énfasis el paradigma postburocrático) son especialmente relevantes en el rumbo de su adaptación al reto de la multiculturalidad y en la calidad de su gestión del contacto intercultural.

Al observar el repertorio de estrategias con que los centros responden a esa complejidad del entorno que supone la incorporación de alumnado procedente de la inmigración o de la comunidad gitana, nos encontramos con el hecho palmario de que diferentes centros reaccionan de muy diferente forma. ¿A qué se deben esas diferencias? Como ocurre con tantos otros fenómenos abordados por las ciencias sociales, también aquí las explicaciones monocausales suelen quedarse cortas, sobre todo cuando –como ya se indicó- es tanta la casuística en que se traduce el fenómeno. No obstante, la investigación empírica realizada en torno a este campo, y algunas entrevistas exploratorias que he realizado centradas en este punto, me han llevado a pensar que una de las variables fundamentales que permite explicar esas diferencias procede de esa zona borrosa y ambigua en la que se produce el capital social intraescolar y se gestan

los vínculos sociales de la organización. De este entramado resulta lo que normalmente suele llamarse el “clima” de una organización.

Pero, ¿en qué consiste realmente este clima? Al hablar de clima estamos utilizando una metáfora, y el valor de las metáforas se mide por su capacidad de suministrar intuitivamente una imagen que de otra forma exigiría una larga o penosa disección conceptual. Así como el clima meteorológico da cuenta de las condiciones meteorológicas características de una zona geográfica, el clima social da cuenta de las condiciones psicosociales típicas que prevalecen con un carácter relativamente estable en una zona social u organización (Ekvall, 1986: 96). No sólo nosotros aportamos nuestras características individuales al trabajo. También la organización aporta las suyas, desde el tamaño o la tecnología hasta su propia historia, su cultura y las tradiciones que condicionan su forma de gestionar la capacidad de trabajo que le ofrecemos. Del encuentro de unas y otras características surge lo que se denomina el clima: el ambiente que resulta de la puesta en juego de valores, creencias y expectativas en las interacciones y comunicaciones de sus miembros (Silva, 1992: 39s). Esta definición subraya los aspectos interactivos derivados de los procesos de comparación social y de socialización que se producen en el interior de las organizaciones. Muestra, así, cómo el clima depende tanto de las percepciones individuales como de los atributos de la organización, con lo que se supera la estrechez de las definiciones puramente objetivas o puramente subjetivas del clima<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ambos tipos de definiciones son las que subyacen respectivamente a los modelos denominados realista o fenomenológico del clima. Para el primero, el clima es un atributo objetivo de la organización y el individuo es considerado como un observador e informador acerca del mismo. Para el segundo, el clima es el resultado de un proceso de atribución acerca del entorno y, por tanto el individuo es considerado como su creador. Un resumen de la polémica entre estas perspectivas puede encontrarse en Ekvall (1986). La expresión "clima organizacional" aparece en ocasiones vinculada a una definición objetiva, contraponiéndose entonces al "clima psicológico". Se acepta aquí, sin embargo, que estas diferencias tienen más que ver con el nivel de análisis que con la naturaleza misma del concepto, pues, como afirma Ekvall, el clima de una organización puede ser estudiado tanto a partir de las percepciones individuales de sus miembros como a partir de la realidad descrita por observaciones de agentes externos; de hecho, disquisiciones teóricas a un lado, ambas perspectivas tienden a mezclarse en su aplicación práctica. Baste lo dicho, no obstante, como muestra de hasta qué punto el concepto de clima es un concepto difícil y elusivo.

Suele reconocerse, no obstante, que el clima de una organización es algo más fácil de describir en sus efectos que de definir con precisión. Su introducción en el análisis del funcionamiento de las organizaciones laborales durante los años sesenta<sup>7</sup> se hizo desde enfoques teóricos y metodológicos muy diversos, lo que deparó en la superposición de conceptos muy vagamente delimitados entre sí, como atmósfera, ethos, ambiente, etc. Ante la falta de un marco de referencia unánimemente aceptado, esta profusión de enfoques llevó a algunos a negar la utilidad del concepto como consecuencia de lo que podríamos llamar su inflación semántica. Se criticó, sobre todo, la dificultad que conllevaba la operativización de algo teóricamente tan indefinido y el hecho de que los resultados a que daba lugar su estudio no hicieran sino repetir los ya obtenidos en los estudios sobre satisfacción (crítica ésta no exenta de cierta lógica si se tiene en cuenta que muchos de dichos estudios se basaban en cuestionarios elaborados inicialmente para estos últimos). Parece, sin embargo, que éstas eran objeciones dirigidas más al uso dispar del término que a la relevancia de los problemas que suscitaba. La década de los ochenta, de hecho, asistió a una revitalización del estudio del clima, lo que sirvió para destacar su fuerza heurística (Silva 1992: 21) a la hora de analizar los fenómenos contextuales que influyen sobre la conducta organizacional. A pesar de su vaguedad conceptual, el diagnóstico del clima parece haberse revelado, pues, como un instrumento clave a la hora de evaluar las fuentes de conflicto o insatisfacción que subyacen a las actitudes negativas respecto a los objetivos de la organización; de seguir el desarrollo de la organización previendo posibles desajustes; y de identificar los elementos

---

<sup>7</sup> Su introducción sistemática en el campo de la psicología industrial tiene lugar con los trabajos de Gellerman y Litwin, aunque ya Argyris había empleado el concepto al hablar de los efectos del sistema de relaciones personales. Por eso es un concepto tan afín a la llamada Escuela de las Relaciones Humanas desarrollada a partir de Elton Mayo, pues a partir de ella se incrementa la preocupación por la organización informal, la relación de las actitudes y la motivación con la productividad, la comunicación y las relaciones interpersonales. Dicho sea de paso, hay una cierta tendencia a asociar los valores y los procesos puestos de manifiesto en estos fenómenos con la democratización de las organizaciones. Carnoy y Levin (1985), por ejemplo, hablan de una tradición de valores democráticos y un lenguaje de la reciprocidad como algo implícito en la cultura informal de los profesores (y de los alumnos) que a menudo se ve aplastada por el énfasis en la racionalización y la eficacia de la organización. Creo, sin embargo, que esta asociación es muy

específicos sobre los que debe dirigirse la intervención de la administración (Brunet, 1987: 20).

Así es que, si bien no puede decirse que este renacido interés por el estudio del clima haya cuajado en una conceptualización precisa y una operativización sin controversia, sí puede decirse que ha servido al menos para mostrar que no puede ser pasado por alto. Así lo muestra, por ejemplo, la literatura científica sobre organización educativa desarrollada en nuestro país desde finales de los ochenta (Alvarez y Zabalza, 1989; Zabalza, 1996; y Medina, 1987, 1997). La importancia del clima como factor determinante del resto de factores intervinientes en los procesos de mejora de la escuela ha sido destacada igualmente por Murillo (1996; 2002: 42s) sobre la base del estudio de Muñoz-Repiso et al. (1995) y por Bolívar (1999: 82s), en la línea de la mejora escolar de van Velzen. La tónica central de toda esta literatura responde a la constatación de que existe evidencia empírica suficiente para afirmar que el establecimiento de climas abiertos dotados de procesos de comunicación fluidos y pluridireccionales constituye un requisito imprescindible de toda organización que pretenda aumentar su capacidad de aprendizaje y adoptar una posición innovadora<sup>8</sup>. De ahí que se haya convertido en un elemento clave a la hora de introducir procesos de mejora continua en las organizaciones y de controlar sus estrategias de cambio organizativo<sup>9</sup>.

Una depuración o mayor precisión del concepto que nos ayude a utilizarlo como variable explicativa de las diferencias que se registran en el tipo de reacción organizativa que aquí nos interesa puede venir de su comparación con el concepto afín de “cultura de la organización”. Zabalza (1996), por ejemplo, consciente de

---

problemática y que puede haber culturas (o subculturas) del profesorado reacias al cambio en esa dirección.

<sup>8</sup> Es la idea que en la teoría general de la organización ha destacado Bob Garret al asociar las “organizaciones que aprenden” con aquellas en las que existe un clima tal que les permite aprender tanto de afuera como de dentro, tanto del entorno como de su trabajo (entrevista en *Formación y Empresa*, 33, 1992: 6s).

<sup>9</sup> Existen instrumentos de análisis del clima escolar que resultan de la adaptación de escalas y cuestionarios pensados para organizaciones empresariales, como el EAE (Escala de Ambiente Escolar) (elaborado por Sierra y Fernández Ballesteros a partir del Work Environment Scale de Moos) o el OCDQ (*Organizational Climate Description Questionnaire*) (adaptado por Sánchez Moreno). Vease al respecto Zabalza (1996: 290-93) y el cuestionario de clima institucional utilizado por CIDE (1999).

esa inflación semántica del concepto y de su frecuente solapamiento con lo que a veces se entiende por “cultura” de la organización, propone una distinción que refiere el primero al sistema de relaciones sociales que se entreteje en la vida cotidiana del centro y el segundo al sistema de conocimientos, creencias y valores que produce o reproduce la propia organización. Esta distinción entre el sistema de relaciones y el sistema simbólico de la organización educativa es útil a nivel analítico, pero se desvanece en la práctica, pues los significados, por muy arraigados que estén en la tradición heredada de la organización, sólo cobran vida en las relaciones sociales concretas; y, por su parte, las relaciones sociales concretas sólo cobran un sentido definido como interacciones simbólicas.

Las organizaciones en las que se desarrolla la práctica de la enseñanza son una realidad "construida" a través de los procesos cognitivos e interpretativos de sus miembros y de sus propias interacciones. Si es razonable que la sociología de la organización educativa no pueda prescindir en su análisis de este hecho, no lo es menos que, más en particular, una sociología preocupada por las diferentes formas en que se produce el contacto intercultural en las escuelas ha de poder poner en relación las características de ese entramado relacional y emocional en que se constituye el vínculo social de las organizaciones con su diferente forma de reaccionar ante la multiculturalidad. Este punto se ve más gráficamente si se contempla la actitud de una organización de la forma en que se contemplan las actitudes de una persona en función de su personalidad.

Y es que, de hecho, (sin perder de vista que explicar una metáfora por otra podría considerarse como un buen indicio de borrosidad del concepto) una de las analogías más recurridas a la hora de explicar en qué consiste y cómo puede medirse el clima de una organización consiste en referirse a él como la “personalidad de una organización”. La analogía encerrada en esta metáfora es importante sobre todo con vistas a identificar los factores que hacen que una organización posea un clima determinado y no otro, pues hace suponer que así como la personalidad de un individuo es reducible a la descripción suministrada por una serie de rasgos elementales, también la imagen del clima de un centro educativo puede trazarse a partir de una serie de dimensiones básicas. Esta

analogía tiene también importantes consecuencias para nuestro objeto, porque en la tradición del estudio de las actitudes frente a la diversidad racial existe toda una línea de investigación que ha intentado establecer correlaciones entre tipos de personalidad y actitudes racistas<sup>10</sup>. Estirando la analogía descrita, la línea de investigación que aquí se presenta a un nivel meramente exploratorio consistiría en saber si diferentes personalidades organizativas dan lugar a diferentes formas de reaccionar ante la presencia en ellos de un alumnado no tradicional. Pero ¿cuáles son los componentes de ese entramado de relaciones y emociones cuya presencia e intensidad permite distinguir diferentes tipos de personalidad organizativa?

La diversidad de metodologías utilizadas en el estudio del clima de las organizaciones ha dado lugar a múltiples clasificaciones de los factores que inciden en su configuración<sup>11</sup>. No obstante, de un estudio comparativo de todas ellas se ha podido extraer una serie de dimensiones básicas comunes que deben ser tenidas en cuenta en todo intento de diagnosticar el clima de una organización (Brunet, 1983: 50s): la autonomía de los miembros, por ejemplo, relacionada con la libertad individual en la toma de decisiones, el grado de responsabilidad y la oportunidad de iniciativa; la estructura impuesta de obligaciones que se deriva de un determinado puesto, en la medida en que condiciona tanto los objetivos a cubrir en dicho puesto como los métodos para conseguirlos; el patrón de recompensas, directamente relacionado con los efectos motivacionales a que pueden dar lugar sentimientos como los de la seguridad o la equidad en la remuneración y reconocimiento del esfuerzo realizado; y el trato, agradecimiento y apoyo que percibe el miembro de la organización tanto de parte de la dirección como de la de sus compañeros.

---

<sup>10</sup> Esta línea parte de las investigaciones de Adorno y sus colaboradores sobre la personalidad autoritaria, uno de cuyos principales hallazgos fue que las actitudes ante la diversidad racial eran más dependientes del tipo de personalidad que de las posiciones ideológicas de los individuos.

<sup>11</sup> Un cuadro completo que compara estas diversas clasificaciones puede encontrarse en Silva (1992: 113s). Para un repaso de las adaptaciones más significativas desde el punto de vista de las organizaciones educativas v. Zabalza (1996).

Como subraya Zabalza (1996: 280), dos parecen ser, pues, las dimensiones centrales sobre las que gravitan los elementos a considerar en la caracterización del clima de una organización: poder y comunicación. La dimensión “poder” incluye las variables relacionadas con la asignación de funciones y jerarquía, el estilo de liderazgo y el margen de autonomía profesional. La dimensión “comunicación”, por su parte, incluye a las relacionadas con el intercambio de información, apoyos y afectos.

A partir de las observaciones registradas en el estudio de cada uno de estas variables (o de otras que pudieran proponerse) se perfila una determinada configuración del clima de la organización. Las tipologías de climas existentes son tan diversas como las listas de factores considerados como relevantes, pues, lógicamente, el marco en que clasifican los diferentes tipos de climas dependen de las variables dimensionales tenidas en cuenta. Así, por ejemplo, se ha utilizado en ocasiones el tamaño como variable explicativa del tipo de clima que tiende a prevalecer en una organización. Sin embargo, basta comparar un taller mecánico de barrio con una pequeña empresa de publicidad o una pequeña escuela infantil para observar cómo organizaciones con idéntico tamaño pueden adoptar climas distintos según, por ejemplo, sus objetivos, la edad y formación de sus miembros, el tipo de tecnología utilizado, el tipo de público al que se deben, sus diferentes patrones de autoridad y coordinación, etc. Lo mismo podría decirse de la satisfacción, que no siempre ha de corresponder necesariamente con climas abiertos y participativos, pues la dosis de implicación que éstos requieren puede hacer que muchos miembros de la organización, más motivados hacia la tranquilidad de lo conocido que hacia el cambio y la innovación, se sientan más satisfechos con climas rígidos. Como lo mismo podría decirse de cualquier otra variable considerada monocausalmente, parece adecuado afirmar que todo intento de caracterización del clima de una organización debe ser, pues, necesariamente multidimensional y, además, complejo<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Incluso en una misma organización pueden coexistir diferentes climas específicos que resulten funcionales para diferentes servicios o subsistemas de la misma. Ni el desempeño eficaz de todo



No obstante, también es adecuado pensar que aquellas variables que son más sensibles al cruce de las dimensiones básicas señaladas (poder y comunicación) son las más influyentes a la hora de caracterizar el clima de una organización. Así ocurre, por ejemplo, con el estilo de mando y coordinación, la participación, el apoyo mutuo o el flujo de información. Las tipologías que basan su eje en este tipo de variables explicativas suelen optar por tipologías basadas en la contraposición clima directivo / no directivo o clima dominante / integrador, contraposiciones que en buena medida no hacen sino rescribir la dicotomía climas cerrados / abiertos, ya establecida por Lickert en la década de los sesenta. El clima cerrado es asociado con organizaciones burocráticas y rígidas cuyo funcionamiento es muy dependiente de las consignas de la dirección y poco sensible a la participación, el ejercicio de la autonomía y los intercambios de información y apoyo. Por su parte, que el clima abierto tiende a asociarse con organizaciones favorecedoras de la interacción, la autonomía y la participación, lo que las hace normalmente más flexibles y sensibles al cambio.

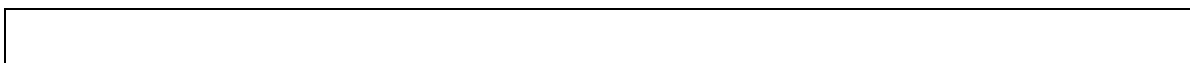
A partir de esta dicotomía fundamental, Brunet (1987) desarrolló una tipología a lo largo de un continuo que se extiende desde un clima muy autoritario hasta uno muy participativo, dando lugar a cuatro tipos básicos de clima<sup>13</sup>. El clima autoritario explotador (I) se basa en la desconfianza de la dirección hacia sus empleados; suele registrar una alta insatisfacción y una baja motivación ligada exclusivamente al salario o a la evitación de sanciones. Los procesos de comunicación a que da lugar responden normalmente a la transmisión de decisiones adoptadas en la cúspide de la organización, donde se centraliza todo el

---

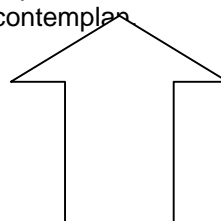
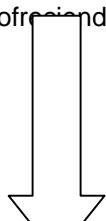
tipo de tareas exige un mismo tipo de clima, ni todas personas rinden de igual forma en cualquier tipo de clima. Puede, ocurrir, por ejemplo, que el bajo rendimiento de un departamento de investigación y desarrollo se deba a la falta de un adecuado clima de creatividad que seguramente no sea relevante para el rendimiento de otros departamentos como el de ventas, en el que seguramente resulte más significativo un clima orientado al logro. Esto es lo que hace que en muchos casos en vez de hablar de *un* clima organizacional, deba hablarse de climas en diferentes contextos o climas para diferentes propósitos (Silva, 1992: 202; Ekvall, 1986: 109). Lo mismo podría decirse de las diferentes subculturas que pueden coexistir en un claustro dividido o balkanizado, caso que (Rodríguez Dieguez, 2001: 365) describe como “multiculturalismo institucional”.

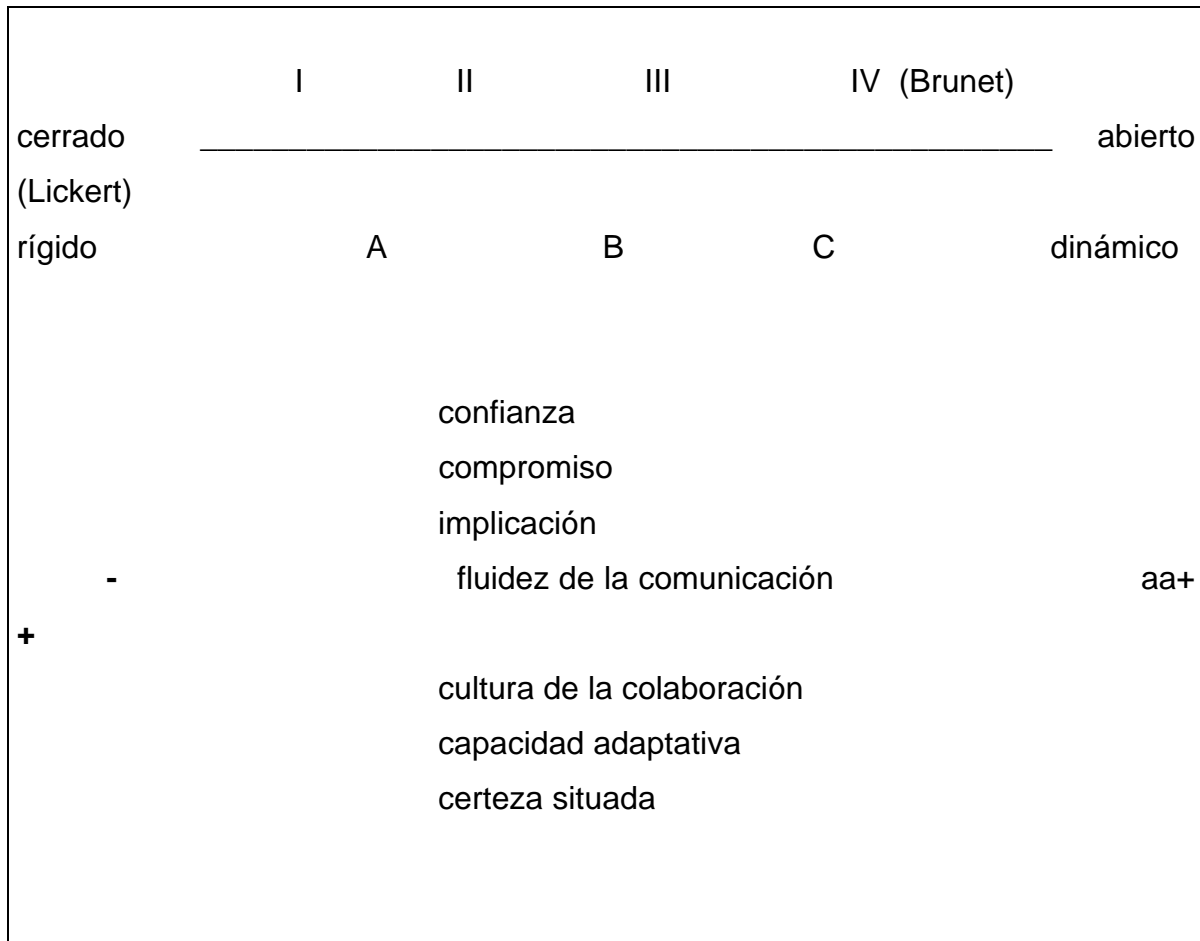
proceso de control, y son, por tanto, procesos descendentes y unidireccionales. El clima autoritario paternalista (II) se basa en una cierta condescendencia hacia los empleados de la organización, lo que permite a éstos una cierta iniciativa en cuestiones no esenciales. Aunque este clima favorece la delegación de ciertos aspectos de la supervisión en los mandos intermedios, el control y la toma de decisiones siguen estando centralizados en la cúspide. Igualmente, aunque pueden registrarse algunos flujos de comunicación ascendentes, normalmente informales, carecen de relevancia a efectos organizativos, contrariamente a lo que ocurre en los climas participativos, en los que tiende a desaparecer esa base de desconfianza e indiferencia que tanto limita la producción de relaciones fluidas en que se basa el capital social de una organización. En el clima participativo consultivo (III), por ejemplo, aunque las decisiones esenciales se siguen adoptando unilateralmente por la dirección, se registra una más clara y relevante delegación de decisiones intermedias. La proliferación y reconocimiento formal de las comunicaciones ascendentes y laterales generan un clima más dinámico en el que los miembros de la organización tienden a registrar mayores grados de satisfacción y actitudes más favorables hacia los objetivos marcados, lo que lleva permite a la dirección desarrollar proyectos que precisan y, al mismo tiempo, alimentan la estima y sentimiento de autorrealización de los miembros. Todos estos procesos se desarrollan plenamente en las organizaciones caracterizadas por un clima participativo de grupo (IV), en el que la toma de decisiones se halla expandida a todos los niveles de la organización y los flujos de comunicación se desarrollan en todas direcciones. Todo ello refuerza el compromiso con los objetivos de la organización y la responsabilidad de control compartida, lo que favorece la aceptación de prácticas como el trabajo en equipo y la evaluación por rendimiento.

## Cuadro 2. TIPOS DE CLIMA Y CASOS DE CENTROS



<sup>13</sup> El cuadro 2 recoge a continuación la tipología de Brunet superponiéndola a la dicotomía de Lickert y ofreciendo la base para los 3 casos (A, B, C) que aquí se contemplan





Como se ve, la clave del continuo en que se basa el modelo viene dada por la mayor o menor presencia de confianza en los recursos de la propia organización, y de canales y redes de información de apoyo que, al dotar a la organización de mayor o menor cooperación y capacidad de mejoramiento y adaptación, permiten o no la apuesta por la creatividad y la iniciativa a la hora de formular proyectos. Cuanto mayor es su presencia (extremo izquierdo del continuo), mayor es la capacidad de la organización para responder a los cambios en las exigencias del entorno no de forma meramente reactiva, sino con capacidad de proyecto; y mayor es también la capacidad de deliberación que sustenta la colaboración y permite solventar las limitaciones del individualismo, los excesos de los liderazgos autoritarios y los riesgos de la balkanización y la colegialidad fingida (Hargreaves,

1996; Fullan, 1994). Así, pues, la cultura colaborativa en que se basa de la capacidad de respuesta de la organización postmoderna parece exigir un clima abierto y dinámico.

Sobre el esquema definido por ese continuo pueden situarse los tres casos empíricos que a modo de muestra intencional pueden ilustrar cómo climas diferentes desarrollados a partir de estructuras de capital social igualmente diferentes influyen en la respuesta de diversas organizaciones escolares ante la incorporación a sus aulas de alumnado procedente de la inmigración. Los tres casos de organizaciones educativas considerados en esta ilustración (A, B y C del cuadro 2) pueden disponerse a lo largo de dicho continuo, de forma que los cuatro tipos de Brunet y la dicotomía de Lickert sirven como tipos o polos ideales, como herramientas heurísticas que permiten comparar las características de los casos contemplados.

El primer caso (A) se corresponde con un centro público de una pequeña ciudad que en el momento de ser estudiado contaba con 52 alumnos/as extranjeros/as, de los que 21 eran de origen marroquí, lo que supone el 7% del total de su alumnado. La llegada de éstos se ha producido de forma muy repentina desde la segunda década de los noventa y todavía hoy no cuenta más que con una profesora interina de compensatoria. No existe representación de los progenitores de este colectivo en el AMPA del centro y resulta por lo general difícil conectar con ellos para el trabajo de tutorías. La respuesta del centro puede considerarse en términos generales como puramente reactiva. Se muestra como un organismo molesto con una extraña protuberancia que ha alterado su funcionamiento rutinario. Se siente incluso vigilado por los medios de comunicación locales y tiende a buscar fuera de sí soluciones, que, al no llegar, generan una sensación de abandono por parte de la administración y un discurso negativista que suele acompañarse de un repliegue hacia una limitada visión de la profesionalidad docente (*“Este problema nos ha caído, nosotros no lo hemos buscado, así es que... que nos den la solución, a nosotros sólo nos pagan por enseñar”*). Esta actitud generalizada está acompañada en las entrevistas de una gran profusión de cláusulas de salvaguardia (Terrén, 2001) que pretenden apartar

rápidamente la sospecha de racismo. Existen también notables aunque excepcionales casos de profesores sensibilizados ante la cuestión que recurren a estrategias personales de apoyo y búsqueda de información. Su actuación suele quedar aislada dentro del conjunto de un claustro que podría considerarse balkanizado por el problema y estructurado en grupos con subculturas profesionales distintas y poco permeables entre sí.

El caso B corresponde a un centro concertado de una gran ciudad y, en el momento del estudio, contaba con 40% de alumnado extranjero procedente de la inmigración, casi igualmente repartida entre marroquíes, ecuatorianos y asiáticos. El hecho de ser un centro católico dota a la comunidad docente de una cultura común y ampliamente compartida que se traduce constantemente en un discurso paternalista salpicado de referencias a la pobreza de ese alumnado y a *“la cruz”* que ellos *“deben ayudarles a llevar”*. Los contactos con los adultos son frecuentes y van mucho más de la propia relación escolar, pues en muchas ocasiones los padres son ayudados por miembros de centro a encontrar trabajo o solucionar algún papeleo. Muy recientemente han incorporado un programa de apoyo dotado por la administración, pero hasta ahora reconocen haber *“bregados solas en esta lucha”* con más ilusión que conocimiento y más atendiendo caso a caso según el momento que en virtud de un proyecto definido. Reconocen también que esa experiencia ha unido mucho al claustro que siempre ha recibido con simpatía los esfuerzos individuales en la búsqueda de información o actividades.

El caso C corresponde a un centro público que cuenta con un 20% de alumnado procedente de la inmigración, en su gran mayoría de origen marroquí. Según reconoce su dirección, el hecho de haber sido un centro que anticipó la reforma de la LOGSE dotó a su comunidad docente de unos hábitos de colaboración y trabajo en equipo de los que su labor con el alumnado procedente de la inmigración se ha beneficiado notablemente (*“el que no colabora se queda rápidamente aislado”, (...)* *“pero esto no se considera como una carga, sino que ilusiona. La prueba está en que los interinos siempre quieren repetir en este centro”*). La dirección del AMPA cuenta con representación del grupo marroquí y está muy implicada en la labor de integración. Se comenta con orgullo su

experiencia pionera en el refuerzo lingüístico, la celebración de festividades religiosas no católicas, el tratamiento del comedor y la realización de un periódico que pretende reflejar en sus contribuciones la diversidad del alumnado del centro. Curiosamente, en las entrevistas individuales aparecen muchos más prejuicios y estereotipos que en los casos anteriores y, sin embargo, tanto el rendimiento como la implicación del alumnado extranjero en la vida del centro se muestran sensiblemente superiores.

Los tres casos pueden tomarse como ejemplos prototípicos de respuestas de una organización educativa ante la creciente multiculturalidad de sus entornos y la presencia de un nuevo alumnado en el centro. Parece razonable pensar que buena parte de sus diferentes respuestas se debe al clima que prevalece en el centro como consecuencia del diferente capital social con que cuenta cada uno de ellos. A la vista de ellos, seguramente podemos ver mejor ahora qué factores hacen que el clima de la organización sea un factor importante a la hora de calibrar la capacidad de un centro para ofrecer una más eficaz gestión educativa de la multiculturalidad, es decir, una gestión que supere los obstáculos que pueden viciar la calidad del contacto intercultural en la escuela.

En primer lugar, y dado que existen investigaciones que muestran la correlación entre el rendimiento del alumnado minoritario y el clima percibido<sup>14</sup>, una organización eficaz en la lucha contra el racismo estructural que puede alimentar buena parte de la desigualdad educativa sufrida por el alumnado procedente de la inmigración debe ser una organización dotada de un clima que sea percibido por éste como fluido, acogedor y favorecedor de las interacciones. Para el que llega, para el nuevo (también si es un profesor interino o suplente, pero sobre todo si es el hijo de un inmigrante), el clima percibido suministra la clave sobre la que construir su esquema de orientación en el nuevo contexto de acogida.

---

<sup>14</sup> Las investigaciones de Abajo (1997) con gitanos muestran, por ejemplo, que su rendimiento es mejor donde el clima percibido transmite una estructura afectiva que favorece la autoestima. Merece ser tenida en cuenta también, en este sentido, la extraordinaria dependencia que guarda el autoconcepto del alumnado de la minorías respecto a su percepción de la acogida de que son objeto (Pomeroy, 1999).

En segundo lugar, parece casi obvio que los centros con un mayor capital social están más entrenados en la participación y cuentan con un mayor número de canales de intercambio de información y afectos, lo que les dota de un mayor dinamismo y capacidad tanto para identificar con mayor rapidez y precisión las zonas de intervención como para poner en marcha los recursos propios y demandar los externos que se consideren necesarios. Ello permite una más ágil sustitución de la incertidumbre por la “certeza situada” (aquella que el profesorado puede extraer de la información que ponen en común al compartir su conocimiento práctico del contexto, sus inquietudes y sus inseguridades (Hargreaves, 1996: 86), por lo que también permite un mayor desarrollo del profesorado como “experto en contexto” (Fullan, 1994: 157).

En tercer lugar, parece igualmente claro que los centros educativos con un clima más abierto tienden a contar con una cultura participativa más arraigada y un capital social intraescolar más desarrollado, lo que parece guardar una estrecha relación con una mayor disposición a abrirse al entorno e incrementar el capital social extraescolar a través, por ejemplo, del fomento de la participación de los padres. Considerando que ésta es una dimensión importante en el ejercicio de la ciudadanía de colectivos que suelen tener muy restringidos otros ámbitos de ésta, parece razonable afirmar que este tipo de escuelas abiertas y cooperativas con el entorno (lo que Fernández Enguita (2002) llama las “escuelas-red”) tienden a favorecer más la integración social de las familias procedentes de la inmigración o de una situación de minorización cultural.

En cuarto lugar, si es cierto que los centros caracterizados con un clima abierto, una amplia cultura participativa y esa “densa alquimia del intercambio” (Bourdieu) que produce el capital social son más eficaces en la gestión de los entornos multiculturales, parece razonable pensar también que son centros más propicios a desarrollar una línea de trabajo antirracista alternativa (o, más bien, complementaria) a la línea basada en los prejuicios del profesorado (que, junto a la investigación en torno a los sesgos del curriculum han sido las líneas clásicas de la investigación sobre el racismo en la escuela). Después de todo, como mostró Blumer (2002), los prejuicios sólo cobran vida como “sentimientos de posición de

grupo”, y estos sentimientos emergen en el orden de la interacción que da lugar a uno u otro clima. Dicho con otras palabras, el potencial antirracista de la acogida que dispense un centro puede depender de su clima y estructura percibida de relaciones tanto o más que de los prejuicios individualmente albergados por sus miembros.

En quinto lugar, no debe perderse de vista, además, que el trabajo sobre el clima del centro puede servir como antídoto frente a ese otro tipo de clima mediático de pánico moral y de percepción amenazante del otro que se ha puesto en circulación tras el 11-S. Este punto tiene especial importancia en un momento de confusión o incertidumbre moral, en el que –como ha señalado Zygmunt Bauman- a falta de criterios morales seguros, “el clima es el estímulo”. Si aceptamos ver en ello una manifestación de hegemonía cultural, puede pensarse en el trabajo sobre el mejoramiento del clima y el incremento del capital social de la escuela como una labor contrahegemónica que ayuda a resucitar la escuela como espacio de acción política. Un espacio en que -contra las actitudes basadas en la desconfianza interpersonal y la indiferencia, cuando no directamente en la xenofobia- parece haber formas de construir un contexto eficaz de acogida basado en la deliberación racional de las diferencias, el apoyo mutuo, la disposición al cambio y la confianza interpersonal.

#### REFERENCIAS:

Abajo, J. (1997), *La escolarización de los niños gitanos*, Min. de Trabajo y Seguridad social, Madrid.



Alvarez, Q. y Zabalza, M.A. (1989), "La comunicación en las organizaciones escolares", en Martín Moreno, Q. (coord), *Organizaciones educativas*, UNED, Madrid: 169-237

Anderson, C. (1982), "The search for school climate: a review of the research", en *Review of Educational Research*, 52 (3): 368-420.

Barroso, J. (2001), "O século da escola: do mito da reforma à da reforma de um mito", en Ambrosio, T.; Terrén, E.; Hameline, D. y Barroso, J., *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*, ASA, Porto (Portugal), pp. 63-94.

Bolívar, A. (1999), *Cómo mejorar los centros educativos*, Síntesis, Madrid.

Bolívar, A. (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, La Muralla, Madrid.

Blumer, H. (2002) "El prejuicio racial como sentimiento de posición de grupo", en Terrén, E. (ed.), *Razas en conflicto*, Anthropos, Barcelona: 183-194.

Brunet, L. (1987), *El clima de trabajo en las organizaciones*, Trillas, México.

Carnoy, M. y Levin, H. (1985), *Schooling and work in the democratic state*, Stanford Univ. Press, Stanford (Calif.).

C.I.D.E. (1999) "Cuestionario de clima institucional" (Capacity for change and adaptation of schools in the case of effective school improvement), Madrid.

Coleman, J. (2001), "Capital social y creación de Capital humano", en *Zona Abierta*, 94/95, pp. 47-82.

Ekvall, G. (1986), "El clima organizacional. Una puesta a punto de la teoría y la investigación" en *Psicología del trabajo y las organizaciones*, 4/5: 95-113.

Fernández Enguita, M. (2002), "Yo, nosotros, todos: autonomía profesional, organización flexible y escuela-red", en *Cuadernos de Pedagogía*, octubre.

Fullan, M. (1994) "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", *Revista de educación*, 304: 147-161.

Giddens, A. (1999), *Runaway world*, Profile Books, Londres.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid.

Harvey, D. (1993), *The condition of postmodernity*, Blackwell, Oxford.

Hassard, J. y Parker, M. (eds.) (1993), *Postmodernism and organizations*, Sage, Londres.

Medina, A. (1989), "El clima social del centro y del aula", en Martín Moreno, Q. (coord), *Organizaciones educativas*, UNED, Madrid: 169-237

Medina, A. (1997), "El clima social del centro", en Lorenzo, M. (coord.), *La organización y la gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*, Universitas. Madrid.

Meyer, J.W. y Ramírez, F.O. (1999), "La institucionalización mundial de la educación" en Scriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en educación comparada*, Ediciones Pomares, Barcelona: 91-109.

Muñoz-Repiso, M. et al. (1995), *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los centros educativos*, CIDE, Madrid.

Murillo, F.J. (1996), "¿Son eficaces nuestras escuelas?", en *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 66-72.

Murillo, F.J. (2002), “La mejora de la escuela: concepto y caracterización”, en F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela*, CIDE-Octaedro, Madrid, pp.15-51.

Pomeroy, E. (1999), “The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students”, *British journal of Sociology of Education*, 20 (4): 965-982.

Rodríguez Dieguez, J.L.(2001), *La jerga de la reforma educativa*, Ariel, Barcelona.

Rudduck, J. (1994), "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas", en J. Angulo y N. Blanco (coords.), *teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga: Aljibe, pp. 385-393.

Silva Vazquez, M. (1992), *El clima en las organizaciones*, PPU, Barcelona.

Taylor, Ch. (2000), “Nacionalismo y modernidad” en *Inguruak*, 26, marzo, pp.7-30.

Terrén, E. (1999), *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*, Anthropos, Barcelona.

Terrén, E. (2001), *El contacto intercultural en la escuela*, Universidad de A Coruña, A Coruña.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994), “The grammar of schooling: why has it been so hard to change?”, en *American Educational Research Association*, 31 (3), pp. 453-479.

Zabalza, M. (1996) “El clima, el concepto, tipos, e influencia del clima e intervención sobre el mismo” en Domínguez, G. Y Mesanza, J. (coords.), *Manual de organización de instituciones educativas*, Escuela Española, Madrid.