

## ***LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA ESCOLAR PARA LA ESCUELA INCLUSIVA***

**X. Lobato Quesada  
Cármén Ortiz González  
Universidad de Salamanca**

La “educación inclusiva” o una “escuela para todos” se perfila hoy en día como el modelo hacia el cual deben moverse los sistemas y centros educativos que busquen ofrecer una educación de calidad para todos los miembros de su comunidad. Ello implica responder de forma comprometida a los retos que implican las diferencias individuales en todas sus dimensiones: estatus socio-económico, raza, religión, discapacidad, marginación social, etc.

El planteamiento de la escuela inclusiva surge además como alternativa a la “integración escolar” que ha encontrado grandes obstáculos en su intento por adaptar las prácticas de la educación especial a los modelos de enseñanza existentes en la escuela regular. Como resultado del análisis de dichos obstáculos se ha planteado que una verdadera “escuela de todos” sólo es posible mediante la completa transformación de la filosofía, la organización y la práctica escolar.

Estamos hablando, por supuesto, de una transformación gradual que debe ser constante e implicar todos los niveles del sector educativo: legislación, administración externa y organización interna de la escuela en todos sus niveles.

Dentro de la escuela, un aspecto que está cobrando cada vez mayor importancia es la cultura escolar. En este sentido, varios autores han planteado que la “cultura escolar” es un elemento clave para afrontar el cambio en el camino hacia una verdadera educación inclusiva (MacKinnon y Brown, 1994; Mamlin, 1999; Marchesi y Martín, 1998; Rouse y Florian, 1996; Rouse y Florian, 1997; Vlachou, 1997 y Zollers, Ramanathan y Yu, 1999).

Sin embargo, un primer obstáculo al que nos enfrentamos al trabajar con “cultura escolar” es la falta de uniformidad que existe en su definición. Una aproximación interesante que sirve para aclarar el terreno es la distinción que hace A. Hargreaves (1995) entre contenido y forma de cultura escolar.

De acuerdo con dicho autor, el *contenido* de la cultura escolar está definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, mientras que a la *forma* corresponden los modelos de relación y formas de asociación carac-

terísticas de los participantes de esas culturas.

Con el fin de comprender mejor la relación tanto de la forma como del contenido de la cultura escolar con los procesos de inclusión, y como parte de una investigación más amplia que está aún en proceso, se han revisado diversas investigaciones que abordan la relación entre cultura escolar y educación inclusiva.

Dichas investigaciones parecen analizar la cuestión desde dos aproximaciones distintas que se podrían definir como:

- (1) La aproximación *etnográfica-cualitativa* y
- (2) La aproximación *tipológica*.

Los textos correspondientes a la primera son todos de naturaleza empírica y tienden a analizar fundamentalmente lo que definimos anteriormente como el *contenido* de la cultura escolar.

Por su parte los segundos tienden a abordar la cuestión de forma teórica proponiendo “tipologías” de cultura escolar y, por lo tanto, centrándose fundamentalmente en la *forma* de ésta.

A continuación se analizará con más detalle lo que propone cada una de dichas aproximaciones.

## **LA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA-CUALITATIVA AL ESTUDIO DE LA CULTURA ESCOLAR**

Las investigaciones que se engloban en la perspectiva etnográfica-cualitativa han heredado métodos de investigación antropológicos como las entrevistas, observaciones y análisis de documentos para estudiar la cultura de los centros escolares.

Debido a dichos métodos de investigación y a los elementos de cultura escolar que estudian, su riqueza estriba en el análisis profundo y minuciosos de la realidad. Se puede decir que, al estudiar la cultura escolar desde una perspectiva etnográfica-cualitativa, se obtiene un “retrato” fiel y minucioso de la realidad identificando rasgos del *contenido* de la cultura escolar única y particular del centro de estudio.

A continuación se comentan las aportaciones de tres investigaciones etnográfico-cualitativas al estudio de la relación entre cultura escolar y escuela inclusiva:

- A) Zollers, Ramanathan y Yu (1999) en un estudio enfocado a encontrar aquellas prácticas educativas que favorecían el éxito de la inclusión, identificaron tres componentes de la cultura escolar que, de acuerdo con su investigación, se perfilaban como favorecedores del éxito de la inclusión en ese centro escolar en particular:
  1. La existencia de un liderazgo inclusivo

2. Una visión amplia del concepto de comunidad escolar
  3. Un lenguaje y valores compartidos
- B) Una segunda investigación, realizada por Mamlin (1999), resalta cinco aspectos fundamentales de la cultura escolar que, por el contrario, parecen obstaculizar los procesos de inclusión:
1. Ausencia de significados compartidos
  2. Falta de estrategias de transformación a largo plazo
  3. Falta de disposición para enfrentar las necesidades y crisis
  4. Una tradición de clasificación y segregación
  5. Ausencia de un liderazgo inclusivo
- C) Una tercera y última investigación etnográfico-cualitativa que resulta interesante comentar es la de Rouse y Florian (1996). Estos autores, intentando identificar las características de las “escuelas inclusivas efectivas”, encontraron tres elementos de la cultura escolar que parecen ser esenciales:
1. Una visión común y responsabilidad compartida de la educación de todos los alumnos.
  2. Énfasis en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje contemplando los tiempos de preparación necesarios y espacios de colaboración entre maestros.
  3. Un clima favorecedor del aprendizaje en el que todos los miembros se sientan valorados y que vaya más allá de la escuela vinculándose con las familias y la comunidad.

En cuanto a las cuestiones que obstaculizaban los procesos de inclusión mencionan las siguientes:

1. Métodos de enseñanza centrados en la media y una organización física que perpetuaba la segregación
2. Percepciones distintas del significado de la inclusión y el uso de jerga adoptada de la educación especial
3. Falta de apoyo a largo plazo
4. Falta de preparación continua y a largo plazo de los maestros
5. Confusión de roles y responsabilidades

Como se puede observar, las tres investigaciones mencionadas coinciden en casi todos los elementos que contemplan como facilitadores u obstaculizadores de la

educación inclusiva. A manera de síntesis se puede decir que algunos elementos del contenido de la cultura escolar que parecen favorecer la transición hacia una educación inclusiva son:

1. La existencia de un liderazgo inclusivo
2. Un lenguaje y valores con respecto a la educación compartidos
3. Un clima favorecedor del aprendizaje de calidad (o significativo) que extienda los límites de la educación más allá de la escuela vinculándose con la familia y la comunidad.

Lo anterior también es relevante porque los elementos que plantean coinciden con lo que han sugerido recientemente al respecto autores tan importantes en el ámbito de la inclusión como Mel Ainscow (1999) y Susan Stainback y William Stainback (1999).

Una vez que se ha analizado lo que aportan algunas investigaciones etnográfica-cualitativas al estudio del *contenido* de la cultura escolar, es necesario analizar lo que proponen las aproximaciones tipológicas con respecto a la *forma*.

## LA APROXIMACIÓN TIPOLÓGICA AL ESTUDIO DE LA CULTURA ESCOLAR

Generalmente las aproximaciones tipológicas aluden a modelos que establecen distintos “tipos” de culturas escolares. Éstas se construyen y utilizan bajo la convicción de que, independientemente de las características particulares de los centros, éstos tienen ciertos rasgos que permiten su clasificación y su efectiva atención. Así, la profundidad o especificidad que esta aproximación sacrifica, en comparación con los cualitativo-etnográficos, se ve compensada por su capacidad de generalización.

A continuación se comentan las aportaciones de tres propuestas tipológicas al estudio de la relación entre cultura escolar e inclusión:

- A) MacKinnon y Brown (1994) utilizaron los principios de cultura organizacional para explicar algunos de los obstáculos y éxitos a los que se enfrentaron dos escuelas al atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Para ello, compararon tres modelos de organización de las instituciones: la burocracia racional, la burocracia profesional y la adhocracia. A continuación se mencionan las principales características de cada una de ellas:

No resulta difícil observar cómo las burocracias racional y profesional reflejan lo que sucede en la educación tradicional dónde, efectivamente, existen jerarquías de supervisión y, aunque los maestros son profesionales preparados (burocracia profesional), la rutina y rigidez del sistema los lleva a realizar su trabajo de manera rutinaria y esquemática (burocracia racional). Es por ello que MacKinnon y Brown (1994) propo-

<i>Burocracia Racional</i>	<i>Burocracia Profesional</i>	<i>Adhocracia</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos de trabajo estandarizados</li> <li>• División jerárquica de funciones</li> <li>• Canales de comunicación verticales</li> <li>• Administración autoritaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confía en el profesionalismo y experiencia de sus empleados</li> <li>• Permite cierta autonomía en el trabajo</li> <li>• Jerarquía más bien aplanada</li> <li>• Control administrativo poco estricto</li> <li>• Resistente a los cambios y a ambientes dinámicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confía en el profesionalismo de sus empleados pero para compartir conocimientos y crear nuevas soluciones colaborativamente</li> <li>• Evita los procedimientos estandarizados</li> <li>• Fomenta la adaptación de recursos a cada situación particular</li> </ul>

nen la *adhocracia*, en la que la aproximación conjunta e innovadora para la solución de problemas no sólo se espera sino que se celebra. Así, sería precisamente una cultura escolar adhocrática la que favorecería procesos de educación más inclusivos al estar preparada para asumir los distintos y siempre cambiantes retos que implica el dar una respuesta comprometida a la diversidad.

B) Una segunda tipología, en este caso citada por Marchesi y Martín (1998), es la propuesta por Hopkins, Ainscow y West (1994). Interesados en los procesos de cambio en las escuelas, estos autores elaboraron su tipología basándose en dos dimensiones de análisis de la escuela: (1) la eficacia de sus resultados y (2) el dinamismo de sus procesos. Del cruce de estas dos dimensiones se obtienen cuatro tipos de culturas escolares, como se muestra a continuación:

	<b>Escuela Inefectiva</b>	<b>Escuela efectiva</b>
<b>Escuela dinámica</b>	<b>ERRANTE</b>	<b>EN MARCHA</b>
<b>Escuela estática</b>	<b>PARALIZADA</b>	<b>PASEANTE</b>

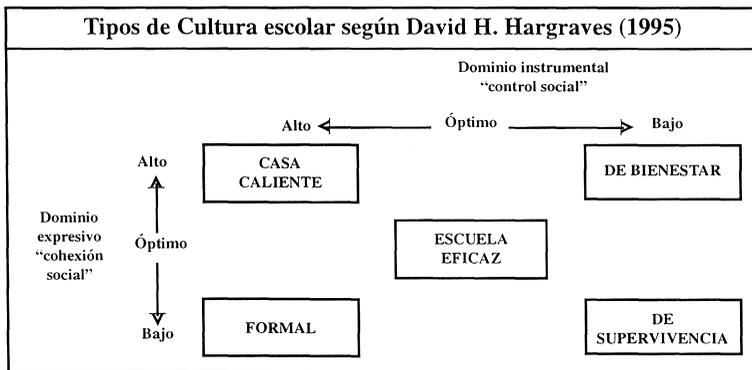
- La cultura escolar *errante* define a una escuela hiperactiva, volcada en los procesos de innovación y cambio, pero sin objetivos claros ni estabilidad en las iniciativas.
- En una cultura escolar *paralizada* las condiciones de trabajo son po-

bres ya que los profesores trabajan de manera aislada y tienen expectativas bajas.

- La escuela *paseante* sería aquella estable y tradicional que intenta seguir consiguiendo los logros alcanzados pero evitando las innovaciones que puedan producir alteraciones incontroladas.
- La escuela *en marcha* ha alcanzado mayor equilibrio entre estabilidad y cambio, siendo capaz de impulsar procesos de transformación con garantía, planeación y modificación de las estructuras necesarias.

C) Una tercera y última tipología es la propuesta por D. Hargreaves (1995). Ésta se basa en la dinámica de grupos y en dos tipos de funciones que los grupos usan para enfrentarse a los problemas: la función instrumental (orientada a conseguir los objetivos) y la función expresiva (orientada a mantener la cohesión social del grupo). De la combinación de ambas funciones surgen cinco tipos de culturas (ver cuadro a continuación):

- La *casa caliente* es la escuela en la que existe una gran presión para participar (alto control social) sin dar valor a la autonomía y ejerciendo el control a través de las relaciones afectivas (alta cohesión social).



- La escuela *formal* está orientada sobre todo al logro académico (alto control social), en la que existen escasas relaciones entre profesores y alumnos (baja cohesión social).
- En la escuela *de bienestar* hay un ambiente informal, afectuoso y cálido (alta cohesión social) pero, simultáneamente, existe poca exigencia para los logros académicos (bajo control social).
- En la escuela *de supervivencia* existe un sentimiento común de frustración y fracaso ya que no hay exigencias académicas (bajo control social).

social) pero tampoco una atmósfera cálida (baja cohesión social).

- La *escuela eficaz*, por su parte, logra mantener un equilibrio productivo (óptimo) entre las expectativas y exigencias académicas y un ambiente cálido y favorecedor del aprendizaje. En el ámbito de la transformación escolar hacia modelos inclusivos, los esfuerzos deberían encaminarse a lograr dicho equilibrio.

En síntesis, las tres tipologías sugieren, de cara a la transformación inclusiva de la escuela, una cultura escolar:

1. abierta al cambio y preparada para la constante adaptación (*adhocracia*),
2. dinámica en sus procesos y comprometida con la calidad de educación de todos sus alumnos (*escuela en marcha*) y
3. que tienda al equilibrio entre las exigencias académicas y el ambiente propicio para una formación integral de calidad (*escuela eficaz*).

A manera de conclusión se puede decir que tanto las investigaciones etnográfico-cualitativas como las tipológicas muestran que la cultura escolar (tanto en su contenido como en su forma) se perfila como un factor esencial de transformación hacia modelos de educación inclusivos.

Es decir, se sugiere que no sólo es necesario contar con aulas inclusivas sino que “las condiciones” del centro escolar en conjunto son igualmente importantes para lograr el verdadero cambio que busca la escuela de todos.

Así, la cultura escolar parece ser uno más de los aspectos de los centros escolares que debe estudiarse profunda y sistemáticamente para desarrollar fórmulas que permitan su transformación hacia lo que Zollers, Ramanathan y Yu (1999) llaman “una cultura escolar inclusiva”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.
- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En M.A. Verdugo y B. Jordán de Urrés. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (pp. 39-62). Amarú: Salamanca.
- García, C. (1999) Diversidad e inclusión. En A. Sánchez Palomino y otros. *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI* (pp. 11-31). Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Universidad de Almería.

- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. Londres: Casell. [ed. Cast.: **Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1996]
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Casell.
- MacKinnon, J. D. Y Brown, M. (1994). Inclusion in secondary schools: an analysis of school structure based on teachers' images of change. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 126-152.
- Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: when inclusion fails. *Journal of Special Education*, 33 (1), 36-49.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, C. (2000). Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo cero*, 31 (1), 5-11.
- Ortiz, C. y Lobato, X. (*en prensa*). El papel de la cultura escolar en la formación permanente del profesorado y los educadores en el marco de una escuela para todos. *Actas del Congreso de Educación Nacional 2000*. Burgos.
- Rouse, M. Y Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 71-85.
- Rouse, M. Y Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 323-336.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press. [ed. Cast.: **Caminos hacia una educación inclusiva**. Madrid: La Muralla, 1999].
- Zollers, N. J.; Ramanathan, A. K.; y Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies In Education*, 12 (2), 157-174.