

Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas

M^a del Carmen Ortiz González y Xilda Lobato Quesada

Universidad de Salamanca

Papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía
Publicado en Paso a Paso con la autorización de sus autoras.

El paradigma de la escuela inclusiva se perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal. Lo anterior, sin duda, no ha sido una tarea fácil, y es por ello que en la búsqueda de medios y estrategias para lograrlo nos hemos topado no sólo con éxitos sino también con dificultades. Uno de los factores que, desde nuestra perspectiva, ha frenado y, por ello, puede ser un catalizador de cambios con orientación inclusiva, es la cultura escolar de los centros. Con esta idea en mente llevamos a cabo, desde la Universidad de Salamanca, una amplia y rigurosa investigación para explorar en que medida y de qué forma la inclusión puede estar relacionada con la cultura escolar. En este trabajo mostramos algunas evidencias empíricas halladas en dicha investigación, en concreto, el caso de dos de los colegios participantes cuyos datos, tanto cuanti como cualitativos, permiten confirmar que la cultura escolar está íntimamente relacionada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

Han sido ya algunas décadas desde que la idea de abrir las escuelas regulares a todo tipo de alumnos, independiente de sus características personales, culturales o sociales, comenzó a gestarse y a difundirse alrededor del mundo. Hoy en día, quizás el paradigma más viable hacia la construcción de un sistema educativo capaz de atender efectiva y eficientemente las necesidades de todos los alumnos es el de la escuela o educación INCLUSIVA.

El planteamiento central de la escuela inclusiva, es decir, la idea de desarrollar una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas, se puso de manifiesto y adquirió fuerza internacional a partir de dos conferencias auspiciadas por la UNESCO a principios de los años noventa: la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades básicas” que tuvo lugar en Jomtien (Tailandia) en 1990 y la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” celebrada en Salamanca (España) en 1994. Recientemente, en el Foro Mundial sobre Educación que tuvo lugar en Dakar, Senegal en el año 2000, la propuesta inclusiva fue reafirmada como el modelo hacia el cual deben encaminarse los sistemas educativos que pretendan alcanzar calidad y equidad en la formación de todos los individuos de su comunidad.

Sin embargo, la tarea de desarrollar sistemas educativos capaces de atender eficaz y equitativamente las diferentes necesidades de todo tipo de alumnos no ha sido una tarea fácil. Desde nuestra perspectiva, uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas ha sido la cultura escolar de los centros. Con base en una extensa revisión bibliográfica y una investigación empírica llevada a cabo desde la Universidad de Salamanca (Lobato, 2001; Lobato y Ortiz, 2001), nos fue posible constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.

Dicha investigación se llevó a cabo en 13 escuelas de la ciudad y provincia de Salamanca y se enfocó a detectar si existía alguna relación entre la cultura escolar de los centros y sus prácticas inclusivas. Ambas variables principales (la cultura escolar y las prácticas inclusivas) se exploraron por medio de tres instrumentos: una Escala de Cultura Escolar, un Cuestionario de Inclusión y una Entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos de los dos primeros se analizaron a través de procedimientos cuantitativamente rigurosos y los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas se utilizaron para enriquecer la información obtenida en la Escala y el Cuestionario.

Con la intención de resaltar la importancia que, en nuestra opinión, tiene la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas, hemos querido presentar en esta ocasión una reseña del caso de dos colegios participantes en la investigación. Estos dos centros muestran claramente la influencia que pueden tener distintos elementos culturales de los centros en las posibilidades que encuentran éstos para desarrollar prácticas inclusivas.

Para ello presentaremos, en un primer apartado, una explicación breve de los conceptos de cultura escolar y escuela inclusiva. Enseguida describiremos las diferentes dimensiones que se exploraron de cada uno de los conceptos. En el apartado tercero describiremos detalladamente los dos casos mencionados y, finalmente, en el cuarto apartado, ofreceremos algunas reflexiones que se desprenden tanto de los dos casos analizados como de la investigación en general.

1. ¿Qué entendemos por cultura escolar y escuela inclusiva?

CULTURA ESCOLAR

El concepto de “cultura escolar” es en definitiva, uno de reciente aparición en la investigación educativa. Debido a lo anterior, existen en la literatura científica diversas aproximaciones teóricas que intentan ofrecer una definición o contribuir a ello haciendo observaciones al respecto. De entre dichas observaciones se encuentran tres que consideramos fundamentales para proponer una definición concreta del concepto: (1) la distinción entre clima y cultura escolar, (2) la distinción entre cultura y estructura de la escuela, y (3) la distinción entre el contenido y la forma de la cultura escolar.

Con respecto a la distinción entre “clima escolar” y “cultura escolar”, se puede decir lo siguiente (Gaziel, 1997; Heck y Marcoulides, 1996; Maxwell y Thomas, 1991; Wren, 1999):

- “Cultura escolar” se considera, en general, como un término más amplio y mejor definido que el de “clima escolar”.
- El término “cultura escolar” ha cobrado auge en su uso en la investigación educativa mientras que el uso del término “clima escolar” parece estar disminuyendo.
- Algunos autores incluyen al “clima” como un elemento de la “cultura escolar” relacionado específicamente con las percepciones que los miembros tienen de la organización social de la escuela.
- Se puede distinguir entre “clima” y “cultura” considerando que el primero se refiere únicamente a las percepciones que los miembros comparten acerca de la organización, mientras que “cultura” incluye tanto dichas percepciones como las asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y las relaciones que caracterizan a una determinada escuela.

Con respecto a la distinción entre cultura y estructura de la escuela, tanto Marchesi y Martín (1998) como Hopkins, Ainscow y West (1994), proponen que la cultura y estructura de la organización escolar son dos entidades distintas que se influyen mutuamente, donde la cultura se restringe a los valores, creencias y formas de relación entre los miembros, mientras que la estructura contempla los sistemas de organización formal de la escuela.

Finalmente, una propuesta más amplia es la que hace A. Hargreaves (1995) quién considera

que la cultura escolar está compuesta de dos elementos básicos: el contenido y la forma. El contenido estaría definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas dentro de una determinada cultura, mientras que la forma estaría definida por los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas.

Con base en lo anteriormente expuesto y en el análisis de diversas definiciones que distintos autores hacen del concepto (Domingo, 1999; Gaziel, 1997; Heck y Marcoulides, 1996; Maehr y Fyans Jr, 1990; Municio, 1988; Peterson y Deal, 1998; Wren, 1999) consideramos que la cultura escolar se puede definir como:

“El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela”.

ESCUELA INCLUSIVA

El concepto de la escuela inclusiva se puede definir en términos de tres aspectos fundamentales: (1) su postura con respecto a las diferencias individuales, (2) sus planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza y (3) sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales. A continuación presentamos una síntesis de los planteamientos básicos de la escuela inclusiva en relación a estos tres aspectos.

Con respecto a las **diferencias individuales** (Ainscow, 1999; Bayliss, 1998 y 1999; Giné, 2001; Ortiz, 2000a y 2000b; Rieser, 1994) la escuela inclusiva considera que:

- Todos los niños pueden experimentar dificultades al aprender.
- Las dificultades de aprendizaje son resultado de la interacción entre lo que aporta el niño a la situación y el programa que ofrece la escuela.
- La escuela inclusiva tiene que ver con TODOS los niños. Se asume una aceptación incondicional de cualquier alumno.
- Las diferencias entre los alumnos se consideran un valor que fortalece la clase y ofrece

mayores oportunidades de aprendizaje.

- Las características particulares de cada alumno deben ser el punto de partida para desarrollar el máximo potencial de cada uno.

Con respecto a la **calidad de la educación** (Ainscow, 1995c; Ainscow y Haile-Giorgis, 1999; Bayliss, 1998; Carpenter, 1992; Echeita, 1998; Giangreco, 1999; Giné, 2001; Graden y Bauer, 1999; Hernández de la Torre, 1996; Martínez, 1999; Ortiz, 2000a y 2000b; Pearpoint y Forest, 1992; Pérez, 1983; Pugach, 1995; UNESCO, 1994), la escuela inclusiva propone que:

- El currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado (fomentando el desarrollo académico y el personal).
- La inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y acomodos permanentes.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser interactivos: el conocimiento del profesor debe emerger en y desde la experimentación reflexiva.
- Una escuela inclusiva sólo es posible si se constituye como una comunidad solidaria y enriquecedora basada en relaciones positivas entre los miembros de la escuela (alumnos, padres, maestros, personal, etc.) y en la comunidad externa.

Finalmente, con respecto a la **mejora social** (Bayliss, 1999; Echeita, 1998; Giangreco, 1999; Giné, 2001; Martínez, 1999; Meijer, Pijl y Hegraty, 1999; S. Stainback, W. Stainbeck y East, 1994; UNESCO, 1994; Verdugo, 1994) la escuela inclusiva se considera:

- Un medio que potencia la calidad de vida de los alumnos al favorecer interacciones recíprocas, relaciones de apoyo y un desarrollo integral de los individuos.
- Un medio ideal para favorecer la participación en la sociedad en la vida adulta.
- El mejor camino para desarrollar sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

2. Las distintas dimensiones de ambos conceptos

Como se puede observar en la definición de conceptos anteriormente expuesta, tanto la

cultura escolar como la escuela inclusiva son variables que abarcan muchos aspectos cada una, es decir, son en definitiva variables multidimensionales. Tomando lo anterior en cuenta y con la intención de ser más específicas en su exploración, se decidió evaluar sólo algunas de las muchas dimensiones que podrían incluirse en cada uno de los conceptos.

Para fines de este trabajo hablaremos específicamente de 7 dimensiones de la cultura escolar y 4 dimensiones de los procesos de inclusión (ver Figura 1):

CULTURA ESCOLAR:	INCLUSIÓN:
● Cultura del cambio	● Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles
● Vinculación con la comunidad	● Recursos
● Colaboración	● Ambiente de aprendizaje positivo
● Colegialidad	● Pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar
● Comunicación	
● Colaboración de la administración	
● Tipo de liderazgo	

FIGURA 1: DIMENSIONES EXPLORADAS DE CULTURA ESCOLAR E INCLUSIÓN

La dimensión de **Cultura del cambio** se refiere a la medida en que se promueve la innovación y la toma de riesgos para aprender y adaptarse a nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza.

La **Vinculación con la comunidad** se refiere a cuánto participan los padres y otros profesionales externos en la enseñanza de los alumnos y en las actividades de la escuela. Así como si existe relación entre la escuela y la comunidad en general, por ejemplo a través de actividades, conferencias, talleres, etc.

Por su parte, la **Colaboración** se refiere a la existencia de apoyo entre maestros tanto para compartir ideas o materiales como para resolver problemas específicos.

La **Colegialidad** es una dimensión muy parecida a la colaboración pero se enfoca específicamente en el nivel de cordialidad, respeto y apoyo que existe entre los maestros. Es decir, en que medida se sienten bien con sus compañeros de trabajo.

Por otro lado, con la dimensión **Comunicación** se pretendió explorar la eficacia de los canales de comunicación entre todos los distintos sectores de la escuela (cómo se enteran todos de lo que les es importante) y en qué medida existe libertad para expresar cualquier tipo de opinión.

La **Colaboración con la administración** se refiere al grado de colaboración, comunicación y confianza que existe entre los maestros y la administración de la escuela.

Finalmente, con respecto a las dimensiones de la cultura escolar, el **Tipo de liderazgo** se refiere específicamente a ciertas características del director de la escuela, como la medida en que participa y colabora en distintas actividades y en qué medida sirve como un modelo positivo dentro de la escuela.

En cuanto a las dimensiones de la inclusión, las **Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles** se refieren a la existencia de la idea de que las adaptaciones constantes son una necesidad natural en el aula y la facilidad o dificultad con que los maestros flexibilizan y adaptan las formas de enseñar y evaluar.

Por otra parte, los **Recursos** se refieren a la existencia de información acerca de cómo atender las diversas necesidades de los alumnos y facilidad para tomar cursos de formación al respecto.

El **Ambiente de aprendizaje positivo** indica en qué medida se promueve un tipo de aprendizaje activo, participativo y de respeto y confianza en el aula.

Finalmente, la **Pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar** se refiere a la facilidad o dificultad con que los alumnos con necesidades educativas especiales y los maestros de educación especial y de apoyo son totalmente parte de la comunidad escolar, con los mismos derechos y responsabilidades que el resto.

3. Relación entre cultura escolar e inclusión: evidencias observadas en 2 centros

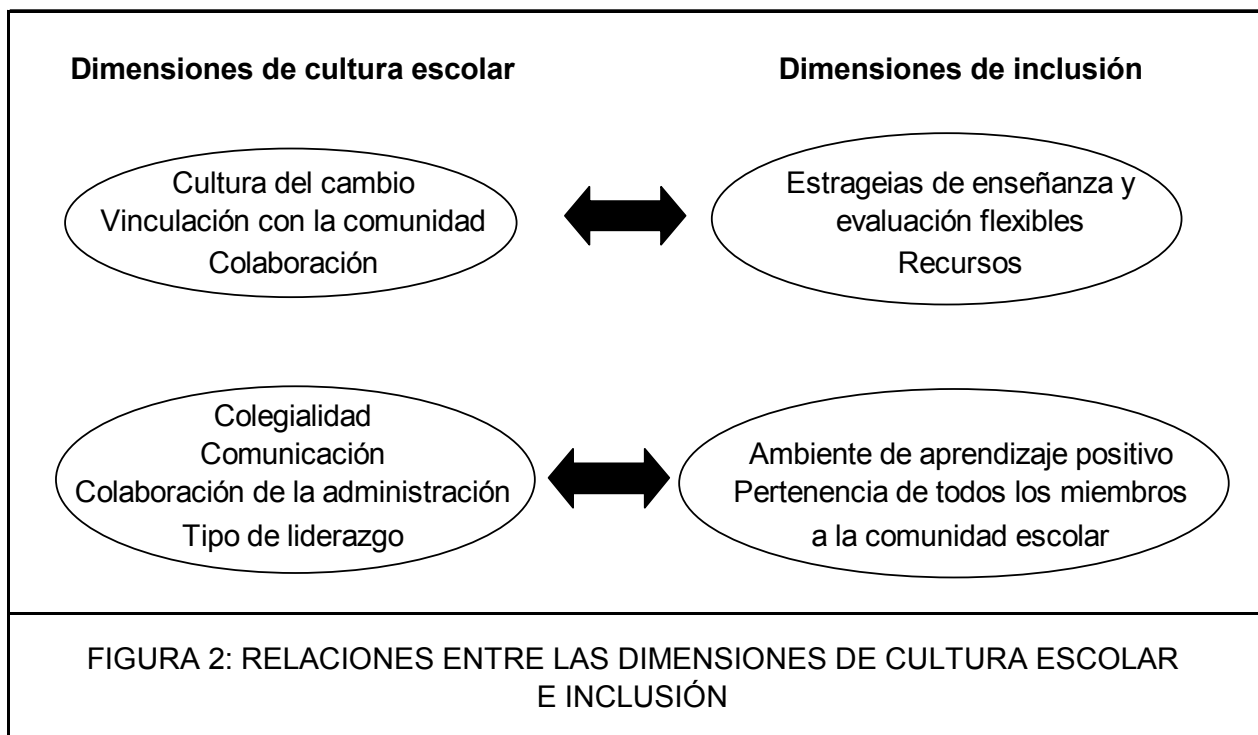
Una vez que hemos presentado la manera en que definimos para este trabajo tanto la cultura escolar como la inclusión y que hemos descrito sus dimensiones así como a qué nos referimos con cada una de ellas, nos es posible mostrar algunos resultados que muestran la enorme importancia que parece tener la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas.

En primer lugar es necesario mencionar en la investigación llevada a cabo (Lobato, 2001) se comprobó que efectivamente existe una relación significativa entre la cultura escolar de los centros y su capacidad para desarrollar estrategias inclusivas. Lo anterior fue calculado mediante una correlación canónica en la que se obtuvo una correlación de $r=0.71$ significativa al $.01$ ($p=.002$) y otra de $r=0.67$ significativa al $.05$ ($p=.054$).

Dos correlaciones canónicas posteriores (Lobato, 2001) permitieron establecer relaciones específicas entre ciertas dimensiones de la cultura escolar y otras de inclusión. En la Figura 2 se muestran las relaciones encontradas entre las dimensiones que estamos analizando en esta ocasión.

Las relaciones mostradas en la Figura 2 sugieren dos cuestiones fundamentales:

1. Que cuando en un centro escolar existe iniciativa y disponibilidad para experimentar y aprender continuamente (“cultura del cambio”) además de colaboración tanto externa, a través de padres de familia y comunidad (“vinculación con la comunidad”) e interna (“colaboración”), tenderán a existir mayores posibilidades para flexibilizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los maestros contarán con mayores recursos para atender las distintas necesidades de los alumnos.
2. Así mismo, cuando exista un ambiente de relación positiva entre los maestros (“colegialidad”), buenos niveles de comunicación a todos los niveles, una administración que apoye a los maestros (“colaboración de la administración”) y un líder pro-activo, participativo y con una filosofía inclusiva, tenderá a existir un ambiente de aprendizaje positivo así como a desarrollarse tanto en alumno como en maestros un sentido de pertenencia y de afecto hacia el centro escolar.



Por otra parte, los datos obtenidos en las puntuaciones de los instrumentos cuantitativos (Escala de cultura escolar y Cuestionario de inclusión) permitieron observar con mayor detalle las diferencias en cuanto a dimensiones concretas en cada uno de los centros. Mientras que la información recabada a través de la entrevista semi-estructurada nos permitió explorar con más detalle la manera en que dicha relación se observa en las circunstancias cotidianas de los distintos colegios.

Con la intención de mostrar evidencias concretas acerca de cómo parecen estar relacionadas la cultura escolar de los centros y su capacidad para desarrollar estrategias inclusivas, hemos decidido centrarnos en los casos de dos colegios participantes en la investigación. A estos centros los llamaremos “Colegio I” y “Colegio II”. Estos colegios representan los extremos en ambas variables: el Colegio I obtuvo las puntuaciones más altas en cultura escolar y la segunda más alta en inclusión mientras que el Colegio II obtuvo las puntuaciones más bajas en ambos instrumentos.

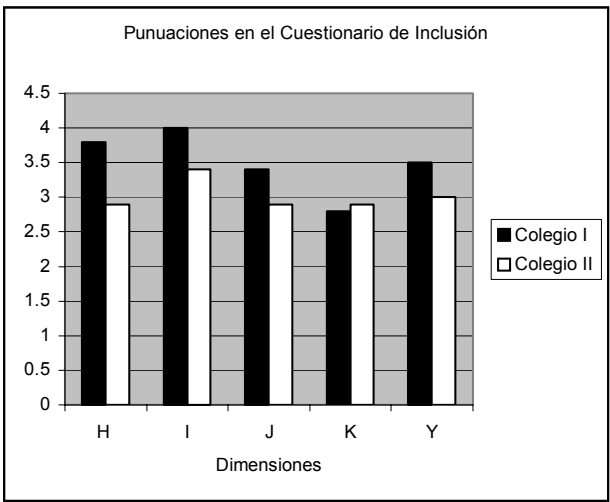
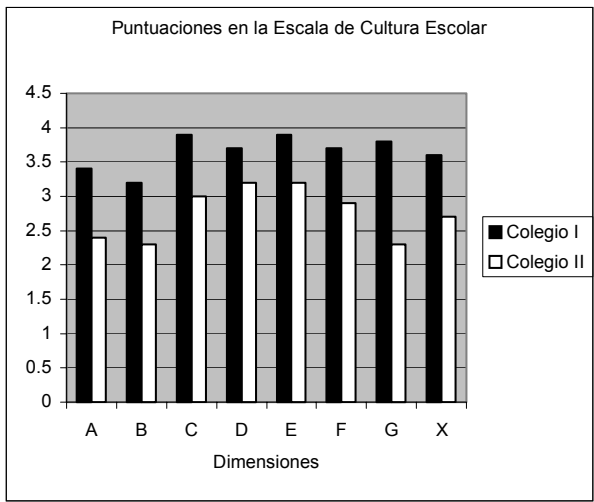
Para el análisis que proponemos presentaremos, en primer lugar, una comparación de sus puntuaciones en la Escala de cultura escolar y en el Cuestionario de inclusión para, enseguida,

contrastar y enriquecer estos datos cuantitativos con base en la información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas (datos cualitativos).

En la Figura 3 se muestra una comparación entre las puntuaciones que obtuvieron ambos centros en la Escala de cultura escolar y en el Cuestionario de inclusión y en sus distintas dimensiones.

Como se puede observar en dicha figura, el Colegio I obtuvo puntuaciones mayores que el Colegio II en todas las dimensiones de cultura escolar. Lo mismo sucedió en el Cuestionario de inclusión a excepción de la dimensión K (pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar) cuyo margen de diferencia entre ambos colegios no es significativo.

La mayor diferencia que se observa entre ambos centros en cuanto a cultura escolar está en el Tipo de liderazgo (dimensión “G”). Esta diferencia es sumamente interesante ya que muestra una cuestión que ha sido reportada en numerosas investigaciones (Ainscow y Hopkins, 1994; Louis, 1994; Mamlin, 1999; MacGilchrist, Myers y Reed, 1997; Zollers, Ramanathan y Yu, 1999): la enorme importancia que parece tener el líder (en estos casos, el director/a del centro) en la promoción de un tipo de cultura determinado en el centro.



Dimensiones:	Puntuaciones:	
	Colegio I	Colegio II
A = Cultura del Cambio	3.4	2.4
B = Vinculación con la comunidad	3.2	2.3
C = Colaboración	3.9	3.0
D = Colegialidad	3.7	3.2
E = Comunicación	3.9	3.2
F = Colaboración de la Administración	3.7	2.9
G = Tipo de Liderazgo	3.8	2.3
X = Media total en la Escala	3.6	2.7

Dimensiones:	Puntuaciones:	
	Colegio I	Colegio II
H = Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles	3.8	2.9
I = Recursos	4.0	3.4
J = Ambiente de aprendizaje positivo	3.4	2.9
K = Pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar	2.8	2.9
Y = Media total en el Cuestionario	3.5	3.0

FIGURA 3: PUNTUACIONES DE LOS COLEGIOS I Y II EN LA ESCALA DE CULTURA ESCOLAR Y EN EL CUESTIONARIO DE INCLUSIÓN

En concreto, lo que dichas investigaciones reportan es que el liderazgo no sólo facilita la prevalencia de la cultura del centro sino que también juega un papel importante en los procesos de transformación de ésta. Por otra parte, se considera que un liderazgo positivo es aquel que es sensible a la realidad y necesidades de la escuela, actúa democráticamente, promueve la colaboración, comparte la toma de decisiones y los éxitos y transmite los valores del centro a través de su quehacer cotidiano.

Considerando lo anterior resulta lógico que el Colegio I, cuyas puntuaciones en tipo de liderazgo positivo son mayores sea el que muestra también mayores puntuaciones en cultura escolar, es decir, una cultura escolar más sólida. Mientras que en el caso contrario (Colegio II), la falta de liderazgo positivo puede estar relacionada con una cultura escolar más débil como lo muestra su baja puntuación en la Escala.

Otras dos dimensiones que muestran diferencias importantes entre ambos colegios son Cultura del cambio (dimensión “A”) y Vinculación con la comunidad (dimensión “B”). Cabe mencionar que éstas son las dimensiones que mostraron las puntuaciones más bajas en general en todos los colegios. Es decir, en los colegios participantes aún resulta difícil promover innovaciones, cambios y experimentación así como lograr una relación de colaboración con la comunidad externa al colegio (padres y sociedad en general). No sería aventurado considerar que esta situación puede representar lo que sucede en los sistemas educativos en general.

Lo anterior cobra sentido al observar que, como explican MacKinnon y Brown (1994), las escuelas se han estructurado históricamente como burocracias orientadas a generar resultados y no a solucionar problemas. Tal como lo proponen dichos autores, es por ello que las escuelas son resistentes al cambio y tienen muchas dificultades para acoger la transformación flexible y dinámica que implica la educación inclusiva.

Por otra parte, la vinculación con la comunidad también se considera un elemento fundamental de la cultura escolar (Marcelo y Estebaranz, 1999; Zollers, Ranamathan y Yu, 1999) ya que permite a la escuela contar con más recursos para responder a todas las necesidades de sus alumnos y participar en la vida social de la comunidad.

Con respecto al Cuestionario de inclusión, observamos que la dimensión en que los colegios muestran una diferencia mayor es en la existencia de Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles (dimensión “H”).

Son muchas las investigaciones que resaltan la importancia de ofrecer flexibilidad en la enseñanza y en la evaluación para la atención eficaz de la diversidad. Sin embargo son igualmente muchas voces las que expresan las enormes dificultades que los profesores encuentran al tratar de llevarlo a cabo. Quizás algunas claves para ofrecer nuevas opciones y alternativas en la enseñanza y la evaluación esté en la propia experimentación e innovación dentro de los centros y en su capacidad para ajustarse a nuevas circunstancias e ir adaptando su oferta educativa a las necesidades que van surgiendo. No en vano, las dimensiones de Cultura del cambio y Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles mostraron estar íntimamente relacionadas (véase Figura 2).

Una última cuestión que nos gustaría comentar con respecto a las puntuaciones en el Cuestionario de inclusión es el hecho de que en ambos colegios se reporte en un nivel bajo el sentido de Pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar (dimensión “K”). Este sentimiento de baja vinculación afectiva con el centro escolar por parte de los maestros y alumnos es un aspecto que debe ponernos alerta en el sector educativo. No nos es ajeno que las escuelas cada vez se vuelven más impersonales dónde cada quién acude a cumplir su función (enseñar contenidos formales ó “aprenderlos”) y se deja de lado la vinculación personal y afectiva que es fundamental en la formación integral de los alumnos. Sin duda es un hecho que no puede dejarse de lado y que, como sugieren diversas investigaciones (Cole y otros, 1999; Parrilla, 1999), es fundamental para el desarrollo no sólo de escuelas sino también de sociedades inclusivas.

Ahora bien, con la intención de vincular estas evidencias cuantitativas con los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas, a continuación analizaremos el caso de ambos colegios con base en el modelo de correlaciones presentado en la Figura 2.

Como se dijo anteriormente, se trata de dos colegios que representan los extremos en cultura escolar e inclusión. Por su parte, el colegio I obtuvo puntuaciones altas tanto en la escala de cultura escolar como en el cuestionario de inclusión mientras que el colegio II obtuvo una puntuación baja en cultura escolar y la más baja de todos los colegios en inclusión. A continuación analizaremos algunas evidencias obtenidas a través de las entrevistas semi-estructuradas.

Comenzaremos analizando las primeras tres dimensiones de la cultura escolar (Cultura del cambio, Vinculación con la comunidad y Colaboración) que están relacionadas específicamente con Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles y existencia de Recursos para atender la diversidad (véase Figura 2).

En el Colegio I, todos los profesores coincidieron en afirmar que dicha “**cultura del cambio**” existe en el centro y que en particular se ha manifestado en dos planes de mejora que se han llevado a cabo en el colegio. Un matiz importante a lo anterior es el comentario de uno de los profesores quién expresa que “*Antes había más desorden pero ahora estamos bien*

coordinados. Se ven resultados". Lo anterior hace pensar que los planes de mejora llevados a cabo en el colegio han dado resultados que los profesores perciben en su que hacer cotidiano, algo fundamental para una lograr que las innovaciones impregnen la cultura del centro y no se queden en iniciativas puntuales que se desdibujan con el tiempo.

En el Colegio II, con respecto a la cultura del cambio, el director/a comentó como un proyecto innovador la reciente apertura de una sala de ordenadores y, específicamente en cuanto a la integración, resaltó que "*hubo innovaciones que en su tiempo tuvieron su valor*". Los profesores, por su parte, hablan de algunas iniciativas innovadoras (actividades en la piscina y talleres para padres) pero dos de ellos coinciden en resaltar que se trata de "*intentos esporádicos, anecdóticos [sin] compromiso constante*" y que, en cuanto a innovación hay "*menos de lo que debería*". Las descripciones de estos profesores muestran lo importante que es el que las iniciativas innovadoras se conviertan en parte de la cultura del centro para realmente impactar en su que hacer cotidiano.

En cuanto a la **vinculación con la comunidad**, las diferencias entre ambos colegios son de naturaleza distinta.

En el Colegio I, de nuevo, todos los profesores entrevistados coinciden en que la relación con la comunidad es buena. En concreto, el director/a explicó que esta relación se ha estrechado más como resultado del primer plan de mejora que se centró en la mejora de la convivencia entre toda la comunidad escolar. Con respecto a este punto, los profesores resaltan que existe una estrecha relación, entre otros, con la asociación de padres, la parroquia del barrio y algunos voluntarios de la universidad. También resulta interesante mencionar que el colegio tiene en marcha una escuela para padres.

En el Colegio II, tanto el director/a como los profesores destacan que existe "algo" de vinculación con la comunidad, en especial con el centro de minusválidos psíquicos y el asilo de ancianos de la zona. Un aspecto sumamente interesante al respecto es lo que aclara uno de los profesores en el sentido de que "*en otra época hubo más [vinculación con la comunidad] pero ahora es más escaso*".

Lo anterior destaca una interesante diferencia entre ambos centros, mientras que en el Colegio I justamente la vinculación con la comunidad se ha visto favorecida por un plan de mejora reciente, en el Colegio II parece haber existido una mayor relación con la comunidad que ahora se ha perdido.

En cuanto a la **colaboración** entre el claustro, en el Colegio I todos los profesores y el director/a coinciden en que existe y que es buena en general. Por su parte, en el Colegio II el director/a y uno de los profesores opinan que la colaboración es buena pero que haría falta más; otro profesor coincide con que “tendría que haber más”; sin embargo llama la atención que un tercer profesor opine lo contrario al evaluar la colaboración en el colegio como “alta”.

Es decir, el Colegio I parece haber acuerdo en cuanto a la existencia de colaboración en el claustro mientras que en el Colegio II las percepciones con respecto a ello son dispares.

De acuerdo con el modelo de relaciones observado en la investigación (véase Figura 2) las tres dimensiones de cultura escolar anteriormente descritas están vinculadas directamente con la existencia de Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles y Recursos para atender la diversidad. Veamos, entonces, qué reportaron los maestros/as y directores/as con respecto a ello en las entrevistas.

En primer lugar, con respecto a la existencia de **estrategias de enseñanza y evaluación flexibles**, en el Colegio I los profesores comentan que, en general, las adaptaciones que se hacen para flexibilizar la enseñanza y evaluación se toman como algo natural en el colegio aunque también comentan que hay profesores más reticentes (aproximadamente un 25% de ellos). La situación la refleja claramente el siguiente comentario de uno de los profesores: “*Sí existe flexibilidad pero cuesta un poco; entrar en ello significa cambiar los esquemas y en eso estamos entrando poco a poco*”. Lo anterior no sólo refleja el proceso de cambio en el que se encuentra el centro y lo difícil que resulta cambiar las formas de hacer y de pensar en el terreno de la educación sino también la relación que existe entre promover innovaciones (cultura del cambio) y la disposición que se va generando en los maestros para flexibilizar sus estrategias (“... *en eso estamos entrando poco a poco*”).

Por su parte, en el Colegio II tanto el director/a como uno de los profesores coinciden en señalar que las adaptaciones no se toman como algo natural en el centro. El mismo profesor explica que, debido a ello, esa responsabilidad se ha dejado en manos del psicopedagogo y de los profesores de pedagogía terapéutica, lo cual coincide con el comentario de otro profesor cuando afirma que “*en realidad no es una carga añadida porque el maestro del aula no se tiene que implicar mucho, ya que la responsabilidad y el trabajo lo llevan los especialistas*”. En este caso

podemos observar como la falta de colaboración entre los profesores de aula y los especialistas (psicopedagogo y pedagogía terapéutica) provoca que los primeros no tengan oportunidades para aprender a flexibilizar sus estrategias para atender las necesidades de los distintos alumnos dentro del salón de clases.

Con respecto a los **recursos** y apoyos para atender la diversidad, los profesores del Colegio I son menos optimistas: todos coinciden en que los recursos para atender eficazmente la diversidad no son suficientes. Dos profesores consideran que los recursos humanos que tienen son suficientes pero que hacen falta recursos materiales. Esta distinción entre recursos humanos y materiales es sumamente importante. Dejando de lado la cuestión de escasez de recursos materiales (que fue una constante en todos los centros) quizás el elemento más importante es la existencia de recursos humanos de apoyo que, en el caso de este colegio es muy posible que se perciban como tanto por la existencia de colaboración entre el claustro como por el apoyo que reciben de los padres de familia y la comunidad externa.

Por otra parte, en el Colegio II, aunque también se menciona la importante distinción entre recursos humanos y materiales, los profesores parecen ser menos estrictos que en el colegio anterior: dos profesores consideran que los recursos (en particular los humanos) son suficientes, mientras uno más opina, con respecto a recursos materiales, que *“nunca es suficiente [y que] siempre se necesita un poco más”*. Una posible razón para esta aparente conformidad con lo existente es el hecho de que tanto el psicopedagogo como el profesor de pedagogía terapéutica asumen por completo la atención de los alumnos con necesidades especiales y, desde esa perspectiva, los recursos existentes son, en definitiva suficientes, aunque no orientados al desarrollo de una cultura inclusiva.

Habiendo comentado lo anterior, corresponde comentar ahora los datos obtenidos en las entrevistas con respecto a la relación entre cuatro dimensiones de cultura escolar (Colegialidad, Comunicación, Colaboración de la administración y Tipo de liderazgo) y dos dimensiones de inclusión (Ambiente de aprendizaje positivo y Pertenencia de todos los miembros).

Con respecto a la **colegialidad**, tanto los profesores como el director/a del Colegio I coinciden en señalar que es muy buena y resaltan las relaciones cordiales y de amistad que existen en el claustro además de la ausencia de conflictos. Por su parte, en el Colegio II se habla

de un ambiente de “*camaradería cordial*” aunque dos de los profesores señalan que no existe en el total de los casos.

En cuanto a la **comunicación**, ésta parece fluir eficientemente en ambos colegios. En ninguno de ellos los profesores reportaron problemas ni cuestiones sobresalientes.

Por su parte, en cuanto a la **colaboración de la administración** sí se observan diferencias importantes entre ambos colegios. Mientras que en el Colegio I todos los profesores coinciden en señalar que el equipo directivo colabora con los profesores y que existe una buena relación “*no monolítica*”, en el Colegio II las opiniones resaltan la falta de tiempo del equipo directivo para colaborar con los maestros a pesar de la buena disposición existente.

Lo anterior está muy relacionado con el **tipo de liderazgo** ejercido por los directores de ambos centros.

En el caso del Colegio I el director/a es descrito por los profesores como “*un buen líder [que] propone, busca alternativas y consigue que la gente se implique*” y cuya “*intervención es decisiva [ya que] apoya y descarga*”.

Por el contrario, en el Colegio II el director/a es descrito como una persona de “*tipo pasivo que está abierto a lo que se necesite pero que no toma iniciativas*” con quién la colaboración se da a la inversa ya que “*los maestros son los que se movilizan y se unen. Las actividades se proponen desde los maestros y ellos hacen que el director tenga que colaborar*”.

Tenemos pues, un centro en el que existen muy buenas relaciones personales entre el claustro, una colaboración amplia del equipo directivo y un director/a que motiva, implica a los demás, propone y apoya activamente (Colegio I) y otro centro en el que existen buenas relaciones entre algunos profesores y otros no, hay escasa colaboración por parte del equipo directivo y el director/a es pasivo y poco propositivo (Colegio II). Veamos ahora como parece influir lo anterior en el Ambiente de aprendizaje y el sentido de Pertenencia de los miembros a la comunidad escolar.

En el Colegio I, con respecto al ambiente de aprendizaje, el director/a confiesa que “*no es fácil hacerlo activo y participativo pero es lo que se intenta siempre*”. De igual forma opinan dos

de los profesores al expresar que es una preocupación grande del colegio y algo que se intenta siempre. Otro de los profesores considera que un 75% de los profesores puede considerarse más activo y participativo. Lo anterior nos habla de nuevo del proceso de cambio en que se encuentra el colegio y también de el compromiso que expresa el director/a por seguir en la lucha por desarrollar estrategias más activas y participativas.

Por otra parte, en el caso del Colegio II las opiniones, de nuevo, no son muy homogéneas. El director/a considera que “ *la enseñanza es activa y participativa pero el aprendizaje es otra cosa [ya que] no se aprovecha y da pocos frutos*”. Uno de los profesores, por su parte, opina que en el colegio “*hay escasas opciones de ser activos y participativos*”. Lo anterior muestra claramente cómo la poca confianza del director en las virtudes del aprendizaje activo y participativo puede estar relacionado con las escasas oportunidades que existen para ello.

Finalmente, con respecto a la **pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar**, las opiniones entre los dos colegios fueron, de nuevo, muy dispares.

En el Colegio I todos los profesores coincidieron en que se trata de una cuestión que se está trabajando para lograr un mayor vínculo de los alumnos con el centro, fundamentalmente a través del plan de mejora de la convivencia.

Por el contrario, en el Colegio II, todos los profesores coinciden en señalar que ni todos los profesores ni todos los alumnos se sienten completamente parte del centro, problema que se acentúa en los últimos años de primaria y en la educación secundaria.

Queda claro pues, que aunque en ambos colegios el sentido de pertenencia de los miembros a la comunidad escolar se reporta como bajo, en el Colegio I es una cuestión no sólo que se asume sino que se está trabajando mientras que en el Colegio II no parece estarse haciendo nada al respecto.

Con respecto a este último análisis entre el segundo bloque de dimensiones de cultura escolar e inclusión cabe resaltar que las mayores diferencias entre ambos colegios, se observan en las dimensiones de Colaboración de la administración y Tipo de liderazgo. Lo anterior puede hablar no sólo de la importancia que ejerce el director/a del centro para promover un ambiente de aprendizaje positivo y un sentido de pertenencia de los miembros hacia el centro escolar, sino también y principalmente de su fundamental influencia en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar inclusiva.

4. Reflexiones finales

Como se mencionó al inicio de este trabajo, lo que hemos presentado en esta ocasión son sólo algunas “pinceladas” de un trabajo de investigación mayor y mucho más extenso. La intención, como también se mencionó, fue ofrecer un primer acercamiento a una hipótesis o “idea empírica” que nos ha ocupado durante los últimos años: la importancia que parece tener la cultura escolar de los centros para el desarrollo de estrategias inclusivas.

Así, hemos querido no sólo presentar teórica y brevemente los dos conceptos sobre los cuales hemos trabajado sino también ofrecer algunos datos y evidencias cuanti y cualitativas para resaltar, de una manera práctica y más bien cotidiana, la importante influencia que tienen sobretodo algunos elementos de la cultura escolar en la construcción de ambientes escolares cada vez mas inclusivos.

Desde nuestra perspectiva quizás las reflexiones finales más importantes que podemos hacer con respecto a dicha influencia y con base en lo que hemos presentado en este trabajo son las siguientes:

- La existencia de un liderazgo con filosofía inclusiva que juegue un papel activo y propositivo, que motive y que colabore cercanamente con los profesores es un elemento fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva.
- La Cultura del cambio y la Vinculación con la comunidad son dos dimensiones de la cultura escolar que se muestran fundamentales para desarrollar estrategias y recursos para la atención de la diversidad y al mismo tiempo aquellas que parecen estar menos desarrolladas en los centros.
- La Colaboración es una dimensión también muy importante que incide directamente en la existencia de recursos y apoyos humanos para atender eficazmente las diversas necesidades que los alumnos puedan presentar. Afortunadamente, esta dimensión parece estar más establecida en los centros escolares.
- La Colegialiad, es decir, la existencia de relaciones cordiales y de compañerismo entre los maestros parece estar relacionada con el sentido de pertenencia que los profesores perciben hacia el centro.

- Dicho sentido de Pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar parece ser más bien escaso en los centros participantes. Lo anterior llama la atención y debe ponernos alerta no sólo con relación al desarrollo de escuelas inclusivas sino en general por el daño social que ello puede originar.

A la luz de los resultados que obtuvimos en la investigación realizada (Lobato, 2001; Lobato y Ortiz, 2001) hemos podido reafirmar nuestra convicción de que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad. Esperamos que lo que hemos mostrado en este trabajo al menos siembre curiosidad al respecto y genere motivación por atender ese aspecto que se perfila como fundamental en el camino hacia modelos de educación inclusiva: la cultura escolar.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995c). *Necesidades educativas en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M., y Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 103-121.
- Ainscow, M., y Hopkins, D. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.
- Bayliss, P. (1998, Septiembre). What is "inclusion"? Comunicación presentada en la *BPS Conference, Education Section*, Exeter, Reino Unido.
- Bayliss, P. (1999). So, what is inclusion ...?. *Discover*, 9, 12-13.
- Carpenter, B. (1992). The whole curriculum: meeting the needs of the whole child. En K. Bovair, B. Carpenter y G. Upton (Eds.), *Special Curricula Needs*. Londres: David Fulton.
- Cole, C., Horvath, B., Sprague, J., Wilcox, B., y Pratt, C. (1999). *Quality indicators for inclusive schools: a template for including all students*. Indiana: The Institute for the Study of Developmental Disabilities (ISDD).
- Domingo, S. J. (1999). Comprender la Cultura de la Escuela. *Revista de Educación de la*

Universidad de Granada, 12, 183-199.

- Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos*, 1, 237-249.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *Journal of Educational Research*, 90(5), 310-319.
- Giangreco, M. F. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el *III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo"*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Graden, J. L. y Bauer, A. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. Londres: Casell.
- Heck, R. H., y Marcoulides, G. A. (1996). School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95
- Hernández de la Torre, M. E. (1996). De la filosofía de la integración a la filosofía de la inclusión: la diversidad en la escuela inclusiva. *Actas de las XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 315-320).
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. En J. J. Bueno, T. Nuñez y A. Iglesias (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Servicio de publicaciones Universidade da Coruña.
- Louis, K. (1994). Beyond "Managed Change": Tethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1).
- MacGilchrist, B., Myers, K., y Reed, J. (1997). *The Intelligent School*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- MacKinnon, D. J., y Brown, M. E. (1994). Inclusion in Secondary Schools: An Analysis of School Structure Based on Teachers' Images of Change. *Educational Administration*

- Quartely*, 30(2), 126-152.
- Maehr, M. L., y Fyans, L. J., Jr. (1990). *School Culture, Motivation and Achievement: Project Report*. Urbana, IL: National Center for School Leadership. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 327948).
- Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: When inclusion fails. *Journal of Special Education*, 33(1), 36-49
- Marcelo, C., y Estebanz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, B. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista De Educación Especial*, 25, 83-98.
- Maxwell, T. W., y Thomas, A. R. (1991). School Climate and School Culture. *Journal of Educational Administration*, 29(2), 72-82.
- Meijer, C., Pijl, S., y Hegarty, S. (1999). Inclusion: Implementation and Approaches. En H. Daniels, y P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. Londres: Kogan Page.
- Municio, P. (1988). La cultura escolar como clave. *Apuntes De Educación*, 29, 2-5
- Ortiz, C. (2000a). Hacia una escuela inclusiva. En L. Melero (Dir.), *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de a LOGSE* (pp. 97-105). Zamora: Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz, C. (2000b). Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1), 5-11.
- Parrilla, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 157-166.
- Pearpoint, J., y Forest, M. (1992). Foreword. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Paul H. Broolces Publishing.
- Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Peterson, K. D., y Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Pugach, M. C. (1995). On the failure or imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29(2), 212-223.
- Rieser, R. (1994). An Opportunity Not to be Missed: 1994 Inclusive School Policies. *New*

Learning Together Magazine, 1, 8-13.

Stainback, S., Stainback, W., y East, K. (1994). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by People with Disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement on principles, policy and practice in special needs education*. Paris: UNESCO.

Verdugo, M. A. (1994). El papel de la psicología de la rehabilitación en la integración de personas con discapacidad y en el logro de calidad de vida. *Siglo Cero*, 25(6), 33-42.

Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-597.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., y Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *QSE: International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.

Abstract

The inclusive schools paradigm can be consider today as the path to follow by those schools and educational systems that want to offer not only an integral education but also one of quality and equity for all students. This includes any child independently of his or her individual characteristics and the supports he or she may need to develop his/her full individual potential. The development of inclusive strategies has not been easy and that is why we have seen not only great experiences of success but also great difficulties. One of the factors that, from our pint of view, may have been an obstacle on these efforts is the culture of the schools. This is the reason why we may also consider the school culture as a powerful catalyst to develop inclusive strategies and settings. With this idea in mind we conducted, from the Salamanca University, a wide and rigorous research to explore how the school culture may be related to the development of inclusive strategies. In this paper we show some of the empirical evidences we found through that research. Specially we present here some cuantitive and cualitative data from two of the schools which participated in the research. These evidences show how, in fact, the culture of the schools is tightly related to the potential such schools have in the development of inclusive strategies.

Palabras clave:

Inclusión, escuela inclusiva, estrategias inclusivas, cultura escolar.

Key words:

Inclusion, mainstreaming, inclusive schools, inclusive strategies, school culture.

La Dra. M^a del Carmen Ortiz es Profesora Titular de la Universidad de Salamanca, tiene una amplia experiencia tanto en el desarrollo como en la investigación de medios para atender las necesidades de alumnos con necesidades educativas especiales. Su trayectoria profesional en el

campo es ampliamente reconocida y actualmente sus principales líneas de investigación son la pedagogía hospitalaria y la educación inclusiva. Facultad de Educación: Paseo de Canalejas 169. 37008 Salamanca. Correo electrónico: cortiz@usal.es

Xilda Lobato Quesada obtuvo recientemente el grado de doctor por la Universidad de Salamanca. Hasta ahora, sus actividades de investigación se han centrado en la exploración de la cultura escolar y en el papel de ésta para el desarrollo de escuelas y sistemas de educación con orientación inclusiva. Correo electrónico: xlobato@usal.es