

LA CULTURA DEL PROFESORADO EN EL CAMBIO HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA INTERCULTURAL

Paula Escobedo

Auxiliadora Sales

Joan Traver

Universitat Jaume I

Departament d'Educació

paula.escobedo@uji.es

Resumen:

El trabajo que describimos parte de una investigación cualitativa. Se trata de un estudio de caso realizado en un CAES (Centro de Acción Educativa Singular). El profesorado de la escuela pretendía transformar el centro para ser inclusivo e intercultural, pero tras varios años de esfuerzo no conseguían una escuela de toda la comunidad. Nuestra investigación se centra en el análisis de la cultura escolar de la escuela como factor determinante para conseguir el cambio. En concreto, en la comunicación, focalizamos el tema en la cultura del profesorado. Algunos resultados a destacar son la cultura profesionalista del profesorado como factor obstaculizador del cambio. Entre las conclusiones a las que llegamos pensamos que es necesario que los miembros del centro concreten objetivos comunes para poder empezar un proceso de transformación.

Palabras clave: Cultura escolar, cambio educativo y cultura del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación parte de un trabajo de investigación realizado durante el curso 2009 - 2010 en un CAES situado en la periferia de Valencia. Se trata de un estudio de caso realizado en una escuela de Educación Infantil y Primaria, en la que el profesorado pretende transformar el centro para acercarse al modelo inclusivo e intercultural.

La metodología de la investigación es cualitativa, con un diseño inductivo. La pretensión del trabajo era analizar la cultura escolar, como elemento inhibidor o potenciador del cambio educativo (Bolívar, 1996), con el objetivo de propiciar la reflexión en el centro para mejorar su situación.

La pretensión de esta comunicación es explicitar la experiencia, centrándonos en la cultura escolar, como aspecto facilitador del cambio y en la cultura del profesorado, como agente clave en la posible transformación del centro. Algunos de los resultados que podemos avanzar son que la cultura del equipo docente es profesionalista y por tanto, existen dificultades para realizar el cambio educativo.

Dicha comunicación se divide en diversos apartados. Después de introducir el tema trataremos, en el segundo apartado, de definir el marco contextual del estudio de caso. Puesto que el mismo tiene más sentido si entendemos el contexto en el que se desarrolla. El tercer apartado es el marco teórico, en él describimos algunos de los fundamentos para entender los cambios educativos que se realizan en los centros. En el cuarto apartado encontraremos los resultados y la discusión sobre la cultura del profesorado en el centro de estudio. Finalmente, el quinto apartado muestra algunas conclusiones del trabajo realizado.

2. ESTUDIO DE CASO

El contexto en el que está situado el centro, nos ayuda a entender la importancia y la necesidad de transformar la escuela para sus miembros. Nuestro trabajo con el centro se inició el año 2007, cuando el profesorado se planteó la necesidad de transformar la institución hacia el modelo inclusivo e intercultural. Esta necesidad estaba determinada por los cambios que se habían originado en la historia del centro, desde sus inicios (1926) hasta la actualidad. En un primer momento, el alumnado que asistía al centro pertenecía a familias adineradas de Valencia o personas del barrio. Poco a poco, los vecinos del barrio se mudaron al centro de la ciudad, dejando sus casas abandonas. En

1990 estas casas fueron ocupadas por familias de etnia gitana con una situación de desventaja social. El vecindario del barrio cambió progresivamente, llegando en el 2007 a un 89% del alumnado perteneciente a familias de etnia gitana. Al contrario del profesorado, una plantilla de 19 docentes en la que ninguno de ellos pertenece a la etnia gitana. A consecuencia de los conflictos culturales que emergían en el centro, el profesorado se planteó la necesidad de crear una escuela en la que todos sus miembros pudiesen sentirse identificados. Pero, a pesar de la intención del profesorado, los avances en la escuela desde el año 2007 no apuntaban hacia una transformación real. Si bien es cierto que se habían conseguido algunos cambios, en ningún caso podíamos hablar de una escuela abierta a la opinión de familias y alumnado. No obstante, cada año el profesorado se formaba en técnicas y estrategias para realizar prácticas más inclusivas. En el curso 2009- 2010, se interesaron en recibir formación desde el grupo MEICRI en técnicas de resolución de conflictos. Ante dicha demanda asistimos al centro para gestionar junto al profesorado un taller sobre resolución de conflictos y mediación.

En primer lugar, tras varias reuniones con el claustro, realizamos grupos de discusión con familias, docentes y alumnado, para indagar en las necesidades del centro y conocer sus conocimientos respecto al tema de los conflictos. Sin embargo, al mismo tiempo que asistíamos para gestionar el taller, nos percatamos de que no todo el profesorado parecía querer una escuela inclusiva, aunque manifestara su interés en ella. Pudimos corroborar dichas percepciones tras el análisis de los grupos de discusión. A partir de ese momento, emprendimos nuestra investigación centrada en la cultura escolar del centro. Nuestra pretensión era analizar la situación del centro, con el objetivo de mostrar al profesorado su realidad y favorecer la reflexión entre este colectivo. La finalidad que perseguíamos era generar una reflexión sobre la realidad de su centro que les llevará a proponer acciones de mejora orientadas a un modelo de igualdad e inclusión entre sus miembros.

3. CULTURA ESCOLAR Y ESCUELA INCLUSIVA INTERCULTURAL

Para poder entender nuestra investigación y los datos que mostramos en la comunicación es necesario conocer los elementos en los que nos posicionamos. En primer lugar, el centro se define como inclusivo e intercultural. Aunque, existen distintas posturas entre el profesorado, es cierto que todos manifiestan su interés en acercarse a dicho modelo. Desde este posicionamiento se entiende que la diversidad es intrínseca a la naturaleza humana (Jiménez y Vilà, 1999). Por tanto, como dice López

Melero (1997) la diversidad es “la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera” (p. 5). Respecto a la interculturalidad, destacamos no sólo las culturas asociadas a la diversidad étnica sino también las diferencias debidas al rol que cada uno de los colectivos tiene en el centro.

Carbonell (2000) destaca tres grandes principios del modelo intercultural: igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, creación de espacios sociales que posibiliten el intercambio y enriquecimiento entre personas de distintas culturas. En definitiva, la escuela inclusiva intercultural pretende conseguir la igualdad de las personas, respetando la diversidad de cada una de ellas. Sin embargo, en el caso que estudiamos el propio centro no avanza hacia una escuela inclusiva e intercultural. En este sentido, nos centramos en la cultura escolar, ya que para que un centro se transforme es necesario que su cultura escolar lo potencie (Bolívar, 1996). El concepto de cultura escolar está compuesto por elementos que están presentes en la propia realidad del centro. Ortiz y Lobato (2003) entienden dicho concepto como *“El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela”* (p.30). Por tanto, la cultura escolar sería la realidad que crean sus miembros en función de sus valores, sus relaciones, sus hábitos, etc. Por eso, dicha cultura siempre está afectando al conjunto de decisiones que se toman en la institución (Lobato, 2001). Por su propia naturaleza, la cultura no es estática, sino que se puede transformar si lo hacen también los miembros que participan en el centro. Para ello, todas las personas, o al menos gran parte, tienen que querer el cambio (Marcelo y Estebaranz, 1999). Pero, para poder cambiar o transformar el centro es necesario conocer primero su cultura escolar (Hernández, 2009). Autores/as como Ortiz y Lobato (2003) añaden que el cambio educativo está relacionado con que en el centro haya una cultura escolar innovadora. Por tanto, como señalan las autoras, que se transforme o no la cultura escolar va a depender del potencial que tenga el centro para desarrollar estrategias inclusivas. Además, para que el cambio sea productivo es necesario desarrollar habilidades, capacitar a los miembros del centro, establecer compromisos, promover la motivación hacia el cambio y compartir creencias (Bolívar, 1996). En definitiva, el cambio no es un suceso, sino un proceso (Bolívar, 1996; Stoll y Fink, 1999?).

El papel del profesorado en los procesos de cambio educativo es fundamental. Así como sus expectativas sobre el resto de los miembros de la comunidad educativa (Stoll y Fink, 1999). En muchas ocasiones quien propicia el cambio es el profesorado. Sin embargo,

aunque su interés empiece por generar igualdad de oportunidades no siempre es fácil establecer relaciones de igualdad entre los distintos colectivos. En este sentido, destacamos la afirmación de Flecha (en proceso), que define los actos comunicativos entre el profesorado y las familias como actos de poder. En estas situaciones no se establecen relaciones simétricas entre los distintos colectivos, sino que se impone la voz de quien posee el liderazgo, que suele ser el profesorado.

Pero no siempre puede resultar fácil para el profesorado gestionar este cambio. En la escuela que estudiamos, la cultura del profesorado es un motor para el cambio, puesto que ellos mismos son quienes sienten la necesidad de transformarse. Sin embargo, la cultura profesionalista en la que están inmersos es obstaculizadora de generar igualdad dentro de la comunidad educativa. Para poder crear escuelas inclusivas es necesario partir de la igualdad entre las personas.

En el siguiente apartado, detallamos algunos de los resultados de nuestro estudio en relación con la cultura profesionalista del profesorado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Seguimos teniendo una posición de maestro que somos los que realmente sabemos, los profesionales y los que tenemos que tomar decisiones. Una posición en la que cuesta abrirse". (Primera entrevista a docente Y, 30.03.10.).

La afirmación del docente Y deja al descubierto la cultura profesionalista del equipo de docentes. Como hemos dicho anteriormente, en este centro el profesorado está preocupado por la calidad de la enseñanza de su centro y por las necesidades de su alumnado. Es por esto que, se plantea transformar el centro en inclusivo e intercultural. Sin embargo, incluso posicionándose en un modelo participativo, democrático e igualitario, la cultura del profesorado se mantiene en un plano diferente al de las familias y el alumnado.

La cultura del profesorado se acerca más a la compensación educativa que a la inclusión. Es decir, la cultura profesionalista del profesorado trata de compensar las desigualdades provocadas entre el alumnado del centro, asumiendo que se debe asimilar la cultura del profesorado. También, podemos afirmar que aunque el profesorado manifieste su interés en transformar la escuela, la mayoría de sus miembros no creen o incluso no quieren una escuela intercultural inclusiva. Por tanto, aunque el profesorado

es quien quiere iniciar una transformación en el centro, la propia cultura del profesorado es resistente al cambio.

“Yo soy muy descreída y cuando alguien presenta un proyecto y lo lees y todo tan bonito, yo siempre pienso no me lo creo. (...) No me creo que en otro centro el claustro esté 100% unido y vayan en el mismo camino, es que es imposible, porque para empezar ese claustro no se ha unido así”. (Segunda entrevista a docente Y, 11.05.10.).

Por otra parte, algunos de los aspectos que también contribuyen a crear una escuela inclusiva intercultural no están presentes en el centro. En primer lugar, aunque la relación entre los miembros del equipo docente es de cordialidad, no existe colaboración entre el profesorado. Es decir, hay una buena relación entre docentes, existe colegialidad y compañerismo. Sin embargo, el trabajo que realizan como equipo es muy individualizado. La colaboración entre docentes es más notable dentro de cada ciclo pero no entre distintos ciclos. En la transformación de un centro para ser inclusivo, el cambio es una constante en todos los aspectos del centro. La escuela es la unidad de cambio y por tanto todos sus miembros trabajan para conseguir un objetivo compartido. En el centro que estudiamos el trabajo entre el profesorado está en el camino de ser más colaborativo, pero todavía es bastante individualizado.

En segundo lugar, se necesita un liderazgo compartido para conseguir una escuela de todas y todos. En este centro, es cierto que se realizan esfuerzos desde el equipo directivo para delegar responsabilidades en el profesorado. Sin embargo, el propio profesorado está poco acostumbrado a tomar decisiones y no siempre se implica en el proceso del cambio educativo. Cabe destacar que, en algunos momentos en los que no hay consenso entre el profesorado el equipo directivo impone sus creencias sin esperar que todo el equipo docente esté de acuerdo. No existe un liderazgo compartido, aunque sí que se esfuerzan por conseguirlo. Por esta razón, el equipo docente se reúne frecuentemente para debatir aspectos pedagógicos de la escuela.

Un ejemplo del autoritarismo que nombrábamos estuvo presente en la sesión final de formación (04.06.10.). En ésta, un miembro del equipo directivo anunció al profesorado la realización de un servicio de duchas para el curso siguiente. Este servicio estuvo habilitado en algún curso anterior, pero se quitó por la queja de parte del profesorado. Como defiende la persona que anuncia que se volverá a habilitar el servicio de duchas, la filosofía del centro defiende actuar ante las situaciones de desventaja social. No obstante, nuestra opinión es que dicho asunto sea un aspecto más de la reunión, abierto

al consenso. Desde nuestro punto de vista, incluso debería abrirse el debate a familias y alumnado.

La visión del profesorado sobre el equipo directivo no es demasiado positiva. Valoran los esfuerzos de sus miembros pero discrepan en el autoritarismo que se impone. Parte del profesorado opina que el equipo directivo debe actuar como un equipo que coordine y dinamice las acciones del centro.

“Dejar de ser equipo directivo y pasar a ser equipo coordinador, que es lo que pienso que tendría que ser. Eso es muy difícil y también dejar de tener el poder, sobre todo cuando lo que dicen los demás no coincide con lo que yo pienso. Sí que se está intentando pero cuesta”. (Primera entrevista a docente Y, 30.03.10.).

El papel del equipo directivo en cualquier centro es importante, también en éste que quiere transformarse hacia la escuela inclusiva. En concreto, su papel fue decisivo a la hora de plantearse la necesidad de una transformación en el centro. Su posicionamiento educativo es totalmente inclusivo. Tiene muy claro cuáles son las necesidades del centro y que necesitan trabajar para dar una respuesta que beneficie en primer lugar al alumnado pero también a las familias. Desde el equipo directivo la inclusión no se percibe como un trabajo extra que realizar sino como el trabajo que deben realizar como docentes. Pero además, se considera que en estas iniciativas inclusivas no pueden trabajar solos sino que necesitan trabajar junto con las familias y el alumnado.

Por otra parte, existen algunos de estos aspectos en los que parte del profesorado está de acuerdo, aunque la realidad misma del centro sea contradictoria. Es decir, algunos docentes opinan que su papel como educativo es contribuir a la igualdad de oportunidades de su alumnado.

“Para hacer ciudadanos mejores, democracia cada vez más madura, que la gente tenga interés por aprender, un espíritu crítico es necesario. (...) Que sean personas críticas que tengan interés por relacionarse, por el arte, por la naturaleza”. (Primera entrevista a docente X, 22.01.10.).

Pero, para ello, es necesario que las dinámicas de aula también estén orientadas hacia la igualdad inclusión de todo el alumnado. Sin embargo, aunque al inicio del curso se acordó realizar prácticas inclusivas, cuando el profesorado hace referencia a las prácticas de aula, muchas de estas no son inclusivas. Además, las personas que han desarrollado estas prácticas han manifestado su soledad e incertidumbre profesional en el desarrollo de las mismas.

“Se necesita un toque de atención, si se acuerda que se van a hacer cosas, después es necesario comentar con compañeros para compartir las prácticas y saber si se está trabajando bien o no”. (Miembro del equipo de investigación. Sesión final de formación, 04.06.10.).

En la sesión final de formación (04.06.10.) se explicita que el profesorado ya posee suficiente material para poder desarrollar prácticas inclusivas, ahora las tienen que realizar. Creerse la filosofía inclusiva implica realizar prácticas docentes en relación con esta filosofía. En el centro, una minoría del profesorado reconoce realizar prácticas inclusivas en su aula. Quienes las realizan afirman que favorecen la atención a la diversidad. Además explicitan que las prácticas inclusivas contemplan que no todo el alumnado aprende de la misma manera. Se responde a las necesidades individuales del alumnado, se mejora la convivencia y se aceleran los aprendizajes (Sesión final de formación, 04.06.10.). Para el curso 2009-2010, se habían propuesto realizar en el aula programaciones multinivel. Éstas consisten en ofrecer una enseñanza flexible y personalizada a todo el alumnado, partiendo de algunos objetivos generales comunes, pero adaptando las estrategias y métodos para que todo el alumnado llegue a ellos.

“No se puede trabajar sólo planteando un nivel, ya que cada alumno tiene un nivel”. (Sesión final de formación, 04.06.10.).

A modo de conclusión, afirmamos que el papel del docente en este centro debería tener en cuenta las necesidades del alumnado. En esta escuela, la igualdad de oportunidades es una necesidad, por eso pensamos que sería conveniente que el docente realizara esa aportación a la sociedad.

Además, creemos que el equipo directivo es un motor de acción en esta escuela. Pero pensamos que sería más positivo que el liderazgo fuera compartido y por tanto, que el profesorado percibiera el equipo directivo como ellos lo nombran, como equipo coordinador.

Finalmente, hacemos referencia a la formación como un aspecto importante para transformar el centro. Aunque inicialmente es el profesorado quién manifiesta la necesidad de cambio y de formación pensamos que sería muy positivo que está llegará también a las familias y al alumnado para empoderarles como ciudadanos críticos en la sociedad actual.

5. CONCLUSIONES

La escuela de hoy en día necesita formar a ciudadanos críticos capaces de desarrollarse adecuadamente en la sociedad de la información (Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004). Sin embargo, no todos los modelos educativos ni todas las prácticas docentes realizadas contribuyen a crear un modelo igualitario de participación democrática.

Algunas escuelas reaccionan ante esta demanda social e intentan transformar su realidad potenciando la igualdad de oportunidades entre sus miembros. No es fácil plantearnos una transformación en la escuela. Sin embargo, es necesario que la escuela ayude a crear contextos que potencien la igualdad de oportunidades.

Como hemos podido mostrar en la comunicación, incluso cuando el profesorado “despierta” o se plantea crear un modelo inclusivo, la cultura que va arrastrando ejerce su influencia en el cambio. Dicha influencia puede ser positiva siempre que las creencias que existen en el centro apuestan por el cambio. Sin embargo, en el caso de esta escuela, la cultura profesionalista era la que realmente imperaba entre el conjunto del profesorado y una minoría era la que creía en el cambio. Por eso, nuestra propuesta en los procesos de transformación se inicia en los siguientes interrogantes:

¿De dónde partimos?

¿Hacia dónde queremos caminar?

Como dicen Stoll y Fink (1999), a partir del análisis de estas cuestiones podemos comprender el punto de partida y sentar las bases para un cambio profundo.

6. BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

BOLÍVAR, A. (1996): Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.

CARBONELL, F. (coord.) (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.

FLECHA, R. (en proceso). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*.

HERNÁNDEZ, A. (2009). La cultura y gestión escolar: reflexiones en el marco de la teoría de la praxis. *Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE)*.

- JIMÉNEZ, P. y VILÀ, M. (1999): *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LOBATO, X. (2001): *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas*. Tesis Doctoral no publicada, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ, M. (1997): Escuela pública y atención a la diversidad. La Educación Intercultural: la diferencia como valor. En VVAA: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. 115 – 150. Málaga: Aula Libre.
- MARCELO, C. y Estebaranz, A. (1999): Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar* 24, 47-69.
- ORTIZ, M^oC. y LOBATO, X. (2003): Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, (1), 27- 40. Consultado el 6 de junio del 2010 en http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.