

La gramática escolar es una producción histórica, es decir, es el resultado de reformas en las que confluyeron una serie de condiciones entre las que se destacan el apoyo de grupos prestigiosos, intereses políticos poderosos y coyunturas sociales particulares para asegurar su instalación duradera. Las formas institucionales así establecidas se van fijando hasta que llegan a ser interpretadas como los rasgos indiscutibles de una escuela.

Intentos de reforma que alteran sustancialmente esas formas instaladas tienen pocas posibilidades de ser incorporados. La forma institucional de la escuela influye, por lo tanto, en las posibilidades de que una particular reforma sea introducida en el sistema educativo, la manera en que es implementada y el modo en que es evaluada por docentes y sociedad en general. A través del análisis histórico Tyack y Cuban (2001) muestran que el sistema educativo norteamericano experimentó reformas, pero estas fueron lentas y se incorporaron a través de un proceso de "hibridización" dirigido a mejorar sin cambiar radicalmente las prácticas habituales.

En general, el concepto de gramática escolar ha sido usado por historiadores e historiadoras con interés en entender la persistencia de ciertos rasgos de las escuelas o por quienes las investigan con el fin de comprender las dificultades para introducir innovaciones. Comparándolo con el uso del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos de tipo más generales y comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras.

### **Consideraciones finales**

La noción de cultura escolar, más allá de los matices que imponen las distintas perspectivas teóricas, es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas. Conceptos como gramática escolar y clima escolar suelen usarse con un sentido similar, aunque sea posible identificar orígenes y matices teóricos diferentes.

En los últimos veinte años, el concepto de cultura escolar, enraizado en una larga tradición de estudios antropológicos, se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas. Si bien la variedad de enfoques que se han utilizado en su abordaje dificulta su definición e introduce cierto grado de ambigüedad, al mismo tiempo, esa misma diversidad de aproximaciones le da al concepto de cultura escolar una gran potencialidad teórica, al posibilitar múltiples herramientas de acercamiento para entender lo que pasa en el interior de las escuelas.

- Cavanagh, R. y Dellar, G. (2001). *Secondary School Culture and Improvement: Teacher, Student and Parent Perspectives [Cultura de las escuelas secundarias y mejora: Perspectivas de docentes, estudiantes y padres]*. Presentado en Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture [El rol del director en la conformación de la cultura escolar]*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises [Configuración de la cultura escolar: Dificultades, paradojas y promesas]*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E. y Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life [Culturas corporativas: Los ritos y rituales de la vida corporativa]*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Firestone, W. A. y Louis, K. S. (1999). School as Cultures [Escuela como culturas]. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project to the American Educational Research Association [Manual de investigación en administración educativa: un proyecto de la Asociación Americana de Investigación Educativa]* (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams [La escuela como una organización que aprende: Sueños lejanos]. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235. doi: 10.1080/00405849509543685
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de [http://www.entrerios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS\\_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL\\_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf](http://www.entrerios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf)
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures [La interpretación de las culturas]*. New York: Basic Books. Recuperado de [http://monoskop.org/images/5/54/Geertz\\_Clifford\\_The\\_Interpretation\\_of\\_Cultures\\_Selected\\_Essays.pdf](http://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf)
- Goodlad, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools [Las dinámicas del cambio educativo: Hacia escuelas con capacidad de respuesta]*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School [Un lugar llamado escuela]*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

© 2015 por los autores. Todos los derechos reservados.

Este artículo es de acceso abierto.

A pesar de las distinciones que se plantean, cultura escolar, clima escolar y gramática de la escuela son utilizados, en ocasiones, en forma indiferenciada. El concepto de cultura presenta una gran complejidad porque proviene de tradiciones teóricas diversas. La misma situación se da con el de clima escolar. En cambio, gramática escolar emerge de obras particulares. Su definición conceptual es más bien sencilla y originalmente vinculada a cuestiones específicas. Sin embargo, su uso posterior ha ensanchado su significado, acercándolo en algunos casos al de cultura escolar. Comparándolo con el uso que se hace del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos generales comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras.

Los tres conceptos aparecen originalmente pensados para referirse al profesorado (sus representaciones, valores, formas de relacionarse) aunque muchas de las investigaciones que se vienen realizando en su marco más recientemente toman también las perspectivas estudiantiles.

Para finalizar, es importante señalar, como lo hace Viñao (2002), que más allá del indudable valor que tienen para la investigación y política educativa las nociones de cultura, clima y gramática escolar, es necesario evitar el riesgo de que un excesivo énfasis en las continuidades y regularidades que persisten en la escuela haga perder de vista las posibilidades de cambio y renovación que estas mismas también tienen. No hay que olvidar que la cultura tiene un carácter estable; pero también una propiedad dinámica de renovarse a sí misma.

## Referencias

- Allaire, Y. y Firsirotu, M. E. (1984). Theories of Organizational Culture [Teorías de cultura organizacional]. *Organization studies*, 5(3), 193-226. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/017084068400500301>
- Argyris, C. y Schön, D. (1976). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* [Teoría en la práctica: Aumentando la eficacia profesional]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management* [La voluntad directiva]. New York: McGraw-Hill.
- Brown, R. (2004). *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience. A Background Paper for The Denver Commission on Secondary School Reform* [Cultura escolar y organización: Lecciones de la investigación y la experiencia. Artículo sobre antecedentes para la Comisión de reforma de educación secundaria de Denver]. Recuperado de [http://www.dpsk12.org/pdf/culture\\_organization.pdf](http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf)





La gramática escolar es una producción histórica, es decir, es el resultado de reformas en las que confluyeron una serie de condiciones entre las que se destacan el apoyo de grupos prestigiosos, intereses políticos poderosos y coyunturas sociales particulares para asegurar su instalación duradera. Las formas institucionales así establecidas se van fijando hasta que llegan a ser interpretadas como los rasgos indiscutibles de una escuela.

Intentos de reforma que alteran sustancialmente esas formas instaladas tienen pocas posibilidades de ser incorporados. La forma institucional de la escuela influye, por lo tanto, en las posibilidades de que una particular reforma sea introducida en el sistema educativo, la manera en que es implementada y el modo en que es evaluada por docentes y sociedad en general. A través del análisis histórico Tyack y Cuban (2001) muestran que el sistema educativo norteamericano experimentó reformas, pero estas fueron lentas y se incorporaron a través de un proceso de "hibridización" dirigido a mejorar sin cambiar radicalmente las prácticas habituales.

En general, el concepto de gramática escolar ha sido usado por historiadores e historiadoras con interés en entender la persistencia de ciertos rasgos de las escuelas o por quienes las investigan con el fin de comprender las dificultades para introducir innovaciones. Comparándolo con el uso del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos de tipo más generales y comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras.

### **Consideraciones finales**

La noción de cultura escolar, más allá de los matices que imponen las distintas perspectivas teóricas, es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas. Conceptos como gramática escolar y clima escolar suelen usarse con un sentido similar, aunque sea posible identificar orígenes y matices teóricos diferentes.

En los últimos veinte años, el concepto de cultura escolar, enraizado en una larga tradición de estudios antropológicos, se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas. Si bien la variedad de enfoques que se han utilizado en su abordaje dificulta su definición e introduce cierto grado de ambigüedad, al mismo tiempo, esa misma diversidad de aproximaciones le da al concepto de cultura escolar una gran potencialidad teórica, al posibilitar múltiples herramientas de acercamiento para entender lo que pasa en el interior de las escuelas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

ISSN: 1409-4258  
www.illudinarie.org

miembros el carácter de una organización, mientras que los estudios de la cultura escolar lo hacen en lo que los propios miembros piensan y creen. La cultura tiene que ver con valores, significados y creencias mientras que el clima se refiere a la percepción de esos valores, significados y creencias. Por lo tanto el análisis de la cultura está basado en lo que los propios individuos creen; mientras que la investigación del clima se funda en lo que los individuos perciben que sus colegas piensan o creen.

Los estudios del clima escolar tienden a utilizar estrategias cuantitativas como encuestas, escalas actitudinales y observaciones estructuradas. En tanto, las investigaciones de la cultura escolar generalmente implican observaciones intensivas y entrevistas en profundidad, en el estilo de la investigación antropológica (Schoen, 2005).

Este breve análisis indica que los conceptos de clima y de cultura escolar no deberían usarse en forma intercambiable. Sin embargo, las diferencias señaladas operan más bien en un nivel teórico, ya que en investigaciones concretas persiste un cierto grado de ambigüedad.

### **Gramática escolar**

A diferencia del de cultura escolar que reconoce influencias teóricas variadas, el concepto de gramática escolar fue propuesto desde la disciplina de la historia de la educación norteamericana (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2001) para hacer referencia a las "estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción". Estas regularidades de la organización incluyen "prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro" (Tyack y Cuban, 2001, 23).

Los autores llegan a este concepto estableciendo una comparación entre la gramática de la lengua y la de la escuela. Así plantean que, en el mismo sentido que un hablante de la lengua interioriza las reglas gramaticales, los miembros de una institución educativa manejan en un nivel consciente –y, en muchos casos, inconsciente–, las normas explícitas e implícitas que regulan el funcionamiento de la escuela (Tyack y Tobin, 1994).

El carácter perdurable de la gramática escolar les permite a Tyack y Tobin (1994) y a Tyack y Cuban (2001) explicar la naturaleza estable y resistente al cambio de las prácticas y relaciones fundamentales dentro de la escuela. Son esas reglas que constituyen el "núcleo duro" de la escolaridad las que definen en el imaginario social lo que es una "verdadera escuela". La consistencia de ese formato es lo que ha mantenido la legitimidad social de la educación. Los docentes y las docentes han sido socializados en esta gramática como estudiantes y para el momento que inician su actividad profesional la asumen como natural, como "la forma en que las cosas siempre han sido". En este sentido, Tyack y Cuban (2001) aclaran que la gramática es descriptiva, al señalar cómo son las cosas y, al mismo tiempo, tiene una función prescriptiva al determinar cómo deben ser.





Los dos tipos de clasificaciones de los elementos y dimensiones que conforman la cultura escolar que se han presentado, tanto aquellos orientados a la definición de tipologías como los que organizan los elementos en niveles o capas han demostrado su utilidad como herramientas analíticas poderosas en la realización de numerosos estudios acerca de la cultura escolar.

## Conceptos relacionados: Clima escolar y gramática escolar

### Clima escolar

La noción de *clima* escolar emergió de la investigación sobre escuelas eficaces y se basa en la identificación de un conjunto de características internas comunes a las escuelas con un alto grado de eficacia (Schoen, 2005). Las investigaciones sobre los efectos de la escuela en los aprendizajes del alumnado han sido un tema importante en la investigación educativa desde los años 60. Sin embargo, los primeros estudios de este tipo fueron criticados por enfatizar excesivamente la influencia de las características materiales de las escuelas y descuidar el comportamiento de sus docentes y las características de la organización.

A fines de los 70, en consecuencia, la atención de los estudios acerca de la eficacia de las escuelas cambia y pone en su centro las características vinculadas a la organización, forma y contenido de la escolaridad. Así es como el concepto de clima escolar –o *ethos*– cobra relevancia. El clima de una organización ha sido frecuentemente comparado con la personalidad de un individuo. Es definido como una cualidad duradera del ambiente interno de la organización tal como es experimentado por sus miembros y que afecta su comportamiento. Aplicado a la escuela, ha sido usado para definir en un sentido amplio las percepciones que el personal docente tiene de su ambiente de trabajo, las estructuras formales e informales y las relaciones sociales (Kowalski y Hermann, 2008). Generalmente el clima escolar se ha estudiado a partir de encuestas autoadministradas y escalas actitudinales.

Los conceptos de *clima escolar* y *cultura escolar* son usados frecuentemente como sinónimos en los textos educativos. Algunos autores y autoras discuten sus diferencias y defienden un uso más preciso de los mismos. De todos modos, tampoco hay acuerdos definitivos acerca de cuáles son las diferencias entre uno y otro concepto. Mientras una parte sostiene que clima es un concepto más amplio que el de cultura escolar (Tagiuri y Litwin, 1968), otra afirma que el clima constituye uno de los niveles de la cultura de las escuelas (Schoen y Teddlie, 2008).

Van Houtte (2005) sostiene que si bien existe un alto grado de ambigüedad con respecto al uso que se hace de ambos conceptos en la investigación educativa, es posible señalar algunas diferencias. Entre las más importantes están las referidas al foco de análisis y a los métodos de estudio. Las investigaciones sobre clima se centran en cómo perciben los



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

http://www.reejournal.org/

ISSN: 1409-4218

Los *mitos* son relatos que articulan con el pasado de la institución y expresan una selección de eventos que han sido importantes para los miembros de la escuela. Están generalmente centrados en acciones o decisiones tomadas por actores particulares considerados *héroes* o *heroínas* de la escuela, por cuanto representan ciertas características individuales valoradas por los miembros. Puede tratarse de individuos fundadores de la institución, docentes especiales o estudiantes cuyas acciones corporizan los valores fundamentales de la escuela.

Otros artefactos son los *símbolos* que indican el significado que los miembros le asignan a diversas funciones, aspectos o procesos de la escuela.

En lo que respecta al otro componente de este nivel, es decir los patrones de comportamiento, es posible encontrar *costumbres*, *rituales* y *procedimientos*. En cada escuela tiende a establecerse un cierto patrón de comportamiento que no es el resultado de un acuerdo formal sino que se desarrolla a partir del comportamiento aceptado o reforzado de los miembros.

Las *costumbres* refieren al 'modo en que se hacen las cosas aquí' que es generalmente característico de un grupo. En tanto regulares, las costumbres permiten predecir cómo otros en la escuela van a reaccionar y qué acciones van a tomar. Si bien algunas veces es posible reconocer ciertas creencias en la base de estas costumbres, en la mayoría de los casos resulta difícil al estar muy asentadas y naturalizadas.

Los *procedimientos*, en cambio, suelen ser más fáciles de interpretar. En muchos casos incluso son demandados por instituciones externas a la escuela, como por ejemplo el Ministerio de Educación u otras agencias estatales. Los procedimientos requeridos desde afuera son menos relevantes desde el punto de vista del análisis de la cultura que los desarrollados en el interior de la escuela, porque estos últimos reflejan acciones que han sido consideradas valiosas en algún momento de la historia de la institución y, por lo tanto, resultan institucionalizados.

Por su parte, los *rituales* describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo. En las escuelas, por ejemplo, están asociados a las celebraciones de fechas patrias, las graduaciones, la jubilación de docentes. Estos eventos se llevan a cabo siguiendo un protocolo relativamente estable que comprende una serie de actividades que enfatizan la importancia que los participantes les asignan.

### **En síntesis**

Puede decirse que según esta clasificación de elementos culturales en niveles propuesta por Schein (1985), la cultura de la escuela está compuesta por elementos latentes o implícitos, como presupuestos básicos, valores y normas, que se manifiestan a través de artefactos culturales como mitos, héroes y heroínas, y por procedimientos. Estos tres niveles, si bien diferentes, están interrelacionados en la medida en que unos influyen y se expresan en los otros.



### **Los supuestos básicos**

El nivel más profundo, menos tangible de la cultura comprende los *supuestos básicos* que son compartidos por docentes; estos constituyen el centro de la cultura escolar. Los *presupuestos básicos* son aquellas creencias aceptadas como verdaderas. Por su carácter naturalizado, el personal docente suele no ser consciente de los supuestos que subyacen en la interpretación de sus prácticas cotidianas. Estos supuestos suelen permanecer en un nivel inconsciente hasta que son disputados por otro miembro de la comunidad (colega, estudiante, padre). Como consecuencia de esta confrontación, el cuerpo docente reflexiona sobre su comportamiento y adquiere mayor conciencia de los presupuestos que están implícitos en las interpretaciones de sus propias acciones.

Schein (1985) clasifica los supuestos básicos en cinco grupos en tanto se refieren a: la relación de la organización con su entorno, la naturaleza de la realidad y la verdad, el carácter de la naturaleza humana, la naturaleza de la actividad humana y la forma de las relaciones humanas. Estas dimensiones reflejan cuestiones fundamentales que la gente enfrenta permanentemente en su vida. Por ejemplo, el carácter de la naturaleza humana se refiere a cuestiones tales como, por ejemplo, si los seres humanos son esencialmente "buenos" o "malos", y si sus posibilidades de progreso están determinadas desde el nacimiento o pueden cambiar y desarrollarse.

### **Los valores y normas**

Los valores se refieren a lo que el profesorado cree que es "bueno", "correcto" o "deseable". Reflejan, como dirían Fullan y Hargreaves (1999), aquello por lo que "vale la pena luchar". El personal docente, por ejemplo, pueden considerar que el respeto por otras personas o que la colaboración son importantes. Estos valores, que no siempre son completamente conscientes, se traducen en normas de conducta que funcionan como reglas no escritas estableciendo el comportamiento considerado deseable. Por ejemplo, existen normas –no siempre explícitas– en relación con la vestimenta que docentes deberían usar, el tipo de lenguaje a emplear acorde a quienes son los interlocutores, y las acciones que deberían emprender en relación con su formación continua.

### **Los artefactos**

El tercer nivel en la clasificación de Schein (1985) incluye los *artefactos* –mitos, héroes y símbolos y las *prácticas* –patrones de comportamiento observable. Estos artefactos y prácticas permiten "visualizar" los presupuestos básicos, los valores y normas de los miembros de la institución.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

© 2015 por los autores. Todos los derechos reservados.

Este artículo es de acceso abierto.

- Creencias y presupuestos positivos acerca del potencial de sus estudiantes y docentes para aprender y crecer.
- Una comunidad fuerte que usa conocimiento, experiencia, e investigación para mejorar la práctica.
- Una red informal que promueve un positivo flujo de la información.
- Conducción compartida que mantiene un equilibrio entre continuidad e innovación.
- Rituales y ceremonias que refuerzan los valores fundamentales.
- Relatos que celebran los éxitos y reconocen héroes y heroínas.
- Un entorno físico que simboliza alegría y orgullo.
- Un sentido compartido de respeto y cuidado.

En un sentido similar, Hargreaves (1995) clasifica la cultura escolar en cuatro tipos extremos: tradicional, centrada en el bienestar, de invernadero (o ambiente protegido) y anómica. Esta clasificación se basa en el grado de control y de cohesión social que muestra la escuela. El autor sostiene que las escuelas tienen dos tipos de necesidades que están en permanente tensión. Por un lado la necesidad de ejercer un control social ligado al logro de sus metas, lo que requiere que docentes y estudiantes trabajen de una manera ordenada y, por otro, la necesidad de lograr cierto grado de cohesión social, lo que implica construir y mantener buenas relaciones entre los miembros de la escuela. Hargreaves sugiere que hay un nivel óptimo de atención conjunta de ambas necesidades que evita caer en los extremos representados por los cuatro tipos enumerados anteriormente. Se reconoce que, si bien pocas escuelas se ubican efectivamente en estos extremos, la tipología tiene una utilidad heurística para interpretar la cultura escolar de instituciones reales.

Un segundo tipo de clasificación consiste en la identificación de niveles –o capas– para organizar los diversos elementos culturales y describir así la cultura escolar. El modelo desarrollado por Schein (1985), el más conocido y aceptado, comprende tres niveles. Estos niveles difieren unos de otros en términos de la accesibilidad y visibilidad dentro de las escuelas de los elementos culturales que los componen y en el grado de conciencia que tienen de dichos elementos los miembros de la comunidad escolar. En el primer nivel, el más abstracto y difícil para investigar, se ubican los *supuestos básicos* que constituyen la esencia de la organización. En un segundo nivel, caracterizado por un mayor grado de conciencia, se encuentran los *valores*. El tercer nivel comprende los *artefactos y prácticas* vinculadas a las manifestaciones culturales y a los patrones de comportamiento de los miembros de la organización. A continuación se describe cada uno de estos niveles en mayor detalle.



- Una perspectiva clara, precisa, pero ambiciosa que oriente el trabajo.
- Un currículo, formas de enseñanza, evaluaciones y oportunidades de aprendizaje que estén claramente vinculadas a la perspectiva adoptada y a las necesidades e intereses de estudiantiles.
- Suficiente tiempo para que estudiantes y docentes trabajen.
- Un foco persistente en el aprendizaje de estudiantes y docentes, conjuntamente con una continua discusión entre los miembros de la institución sobre la calidad del trabajo de cada uno.
- Relaciones próximas de apoyo mutuo entre docentes y estudiantes, y docentes y estudiantes entre sí.
- Muchas oportunidades para crear cultura, discutir cuestiones fundamentales, asumir responsabilidades, celebrar los logros individuales y grupales.
- Personal directivos que promueve confianza, formación permanente, flexibilidad, asumir riesgos, innovación y adaptación al cambio.
- Toma de decisiones basada en información precisa y actualizada, tanto cualitativa como cuantitativa acerca de los avances logrados.
- Apoyo sostenido de los padres y madres.
- Flexibilidad por parte de las autoridades educativas y apoyo para propuestas escolares alternativas.

En esta misma línea, Deal y Peterson (2009), cuyos trabajos en este campo se encuentran entre los más conocidos e influyentes, comparan las escuelas con tribus que expresan su cultura compleja y única a través de: a) una visión y valores, b) rituales y ceremonias, c) historia y relatos, y d) arquitectura y artefactos. Asimismo, sostienen que las direcciones de las escuelas influyen en la cultura de la escuela de muchas maneras promoviendo culturas positivas o "tóxicas". Una persona directiva capaz, a través del tiempo, puede transformar una cultura tóxica en una positiva, si lleva adelante sus actividades cotidianas de forma juiciosa, apasionada y artística. Para estos autores, una cultura escolar positiva implica las siguientes características:

- Una misión centrada en el aprendizaje de estudiante y docente
- Un rico sentido de la historia y los propósitos.
- Valores fundamentales de colegialidad, desempeño y mejora que produce aprendizajes y otros resultados de calidad para todos los sujetos.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

ISSN: 1409-4258

© 2015, 2016

modo en que lo hacen. En consecuencia, el primer paso en el estudio de la cultura escolar es la identificación de indicadores apropiados (por ejemplo normas, procedimientos, rituales) y la selección de medios para documentar y analizar esos indicadores.

Los estudios de la cultura escolar tienden a recurrir a dos enfoques metodológicos. Por un lado están los que prefieren métodos de la antropología, tales como como etnografía, observación y entrevistas (por ejemplo Goodlad, 1984; Deal y Peterson, 2009; Lieberman, Saxl y Miles, 1988) y, por otro, quienes utilizan primordialmente métodos cuantitativos de investigación como escalas actitudinales, encuestas y análisis de documentos de archivo –registros de asistencia, calificaciones, tasas de graduación– (por ejemplo Cavanagh y Dellar, 2001).

Las investigaciones que se inscriben en forma definida en la tradición interpretativa se aproximan a la cultura escolar por medio de la etnografía y es en el marco de la perspectiva estructural funcionalista donde tiende a concentrarse un mayor uso de métodos cuantitativos, pero en los últimos años muchos investigadores están combinando ambos tipos de métodos para generar un conjunto más rico de información y, al mismo tiempo, balancear las limitaciones inherentes a cada tipo de aproximación.

### **Modos de describir la cultura escolar. Tipologías y niveles**

Las definiciones de cultura escolar refieren claramente a una variedad de elementos culturales. Todas incluyen referencias a cuestiones tales como presupuestos básicos, creencias, tradiciones, normas, valores, artefactos culturales. A los efectos de describir y organizar estos elementos para su estudio se han creado diferentes clasificaciones que, si bien solo representan modos ideales y son siempre incompletos, constituyen instrumentos útiles para analizar la vida escolar (Stoll y Fink, 1996).

Hay dos tipos principales de clasificaciones, uno está orientado a la construcción de tipologías que catalogan las culturas escolares de acuerdo con la posesión de ciertos rasgos y otro tipo que organiza los elementos culturales en diversos niveles según su grado de accesibilidad y visibilidad.

Dentro del primer tipo, se encuentran estudios que retoman las perspectivas de las investigaciones sobre el cambio escolar (por ejemplo Fullan, 1995, 2002) y sobre escuelas eficaces (por ejemplo Teddlie y Reynolds, 2000). La preocupación de estas indagaciones es identificar características de la cultura escolar que están asociadas a la producción de cambios positivos en las escuelas y de mayores logros académicos en los estudiantes.

Por ejemplo, en una revisión de la bibliografía sobre el tema, Brown (2004) identifica una serie de rasgos que caracterizan la cultura de las escuelas que promueven aprendizajes de calidad. Los más importantes son los siguientes:





sociedades en las que están insertas. Otras, en tanto, enfatizan en el análisis de rasgos culturales particulares que promueven el logro de los propósitos de la organización. En ambos casos están usualmente interesadas en descubrir los roles que los distintos aspectos de las prácticas culturales cumplen en el sostenimiento de la cultura como un sistema, poniendo especial énfasis en las funciones que cumplen los sistemas de significados (Morgan, Frost y Pondy, 1983).

### ***Tradición Interpretativa***

En este marco, la cultura es una metáfora fundacional, la organización es una cultura, entendida como un sistema de significados que es fruto de las interacciones sociales entre los miembros. Específicamente, la cultura representa la identidad de la organización. Esta perspectiva promueve "una visión de las organizaciones como formas expresivas, manifestaciones de conciencia humana. Las organizaciones son entendidas y analizadas no tanto en términos económicos o materiales, sino en términos de sus aspectos expresivos, ideacionales y simbólicos" (Smircich, 1983, pp. 347-348).

Los investigadores e investigadoras que comparten este punto de vista frecuentemente se apoyan en las ideas del antropólogo Geertz (1973), quien sostiene que la cultura es una red de significados o un conjunto de claves ideacionales que está implícito en el orden de los eventos observables. Estos significados son el producto de la interacción y negociación social y guían la definición de la situación que tienen los miembros de la organización y, eventualmente, sus actos. Una preocupación común dentro de este enfoque es comprender la experiencia subjetiva de los individuos. Las teorías interpretativas se construyen desde la perspectiva de quienes actúan en ellas y desde la de quien investiga.

### **Enfoques metodológicos que predominan en cada tradición**

Ambas perspectivas han sido ampliamente utilizadas y han hecho importantes aportes en el estudio de la cultura escolar. La perspectiva interpretativa es más apropiada para identificar las particularidades que distinguen una organización y la hacen única mientras que el enfoque estructural-funcionalista está más orientado a encontrar patrones culturales que hacen a una organización más eficaz. En otras palabras, este último enfoque proporciona más oportunidades para comparar organizaciones sobre la base de ciertos aspectos que se consideran fundamentales. En este sentido, la perspectiva estructural funcionalista tiende a ser más apropiada cuando se hace necesario estudiar un número considerable de instituciones y se requiere arribar a resultados con cierto nivel de generalización.

Cualquiera sea el enfoque teórico adoptado, la naturaleza abstracta e intangible de la cultura escolar plantea grandes dificultades para su estudio. No hay una manera sencilla de acceder a los presupuestos y valores que hacen que individuos o grupos se comporten del



- Cavanagh, R. y Dellar, G. (2001). *Secondary School Culture and Improvement: Teacher, Student and Parent Perspectives [Cultura de las escuelas secundarias y mejora: Perspectivas de docentes, estudiantes y padres]*. Presentado en Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture [El rol del director en la conformación de la cultura escolar]*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises [Configuración de la cultura escolar: Dificultades, paradojas y promesas]*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E. y Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life [Culturas corporativas: Los ritos y rituales de la vida corporativa]*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Firestone, W. A. y Louis, K. S. (1999). School as Cultures [Escuela como culturas]. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project to the American Educational Research Association [Manual de investigación en administración educativa: un proyecto de la Asociación Americana de Investigación Educativa]* (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams [La escuela como una organización que aprende: Sueños lejanos]. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235. doi: 10.1080/00405849509543685
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de [http://www.entrecursos.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS\\_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL\\_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf](http://www.entrecursos.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf)
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures [La interpretación de las culturas]*. New York: Basic Books. Recuperado de [http://monoskop.org/images/5/54/Geertz\\_Clifford\\_The\\_Interpretation\\_of\\_Cultures\\_Selected\\_Essays.pdf](http://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf)
- Goodlad, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools [Las dinámicas del cambio educativo: Hacia escuelas con capacidad de respuesta]*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School [Un lugar llamado escuela]*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16

http://www.ree.uned.edu.ar

A pesar de las distinciones que se plantean, cultura escolar, clima escolar y gramática de la escuela son utilizados, en ocasiones, en forma indiferenciada. El concepto de cultura presenta una gran complejidad porque proviene de tradiciones teóricas diversas. La misma situación se da con el de clima escolar. En cambio, gramática escolar emerge de obras particulares. Su definición conceptual es más bien sencilla y originalmente vinculada a cuestiones específicas. Sin embargo, su uso posterior ha ensanchado su significado, acercándolo en algunos casos al de cultura escolar. Comparándolo con el uso que se hace del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos generales comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras.

Los tres conceptos aparecen originalmente pensados para referirse al profesorado (sus representaciones, valores, formas de relacionarse) aunque muchas de las investigaciones que se vienen realizando en su marco más recientemente toman también las perspectivas estudiantiles.

Para finalizar, es importante señalar, como lo hace Viñao (2002), que más allá del indudable valor que tienen para la investigación y política educativa las nociones de cultura, clima y gramática escolar, es necesario evitar el riesgo de que un excesivo énfasis en las continuidades y regularidades que persisten en la escuela haga perder de vista las posibilidades de cambio y renovación que estas mismas también tienen. No hay que olvidar que la cultura tiene un carácter estable; pero también una propiedad dinámica de renovarse a sí misma.

## Referencias

- Allaire, Y. y Firsirotu, M. E. (1984). *Theories of Organizational Culture* [Teorías de cultura organizacional]. *Organization studies*, 5(3), 193-226. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/017084068400500301>
- Argyris, C. y Schön, D. (1976). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* [Teoría en la práctica: Aumentando la eficacia profesional]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management* [La voluntad directiva]. New York: McGraw-Hill.
- Brown, R. (2004). *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience. A Background Paper for The Denver Commission on Secondary School Reform* [Cultura escolar y organización: Lecciones de la investigación y la experiencia. Artículo sobre antecedentes para la Comisión de reforma de educación secundaria de Denver]. Recuperado de [http://www.dpsk12.org/pdf/culture\\_organization.pdf](http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf)

